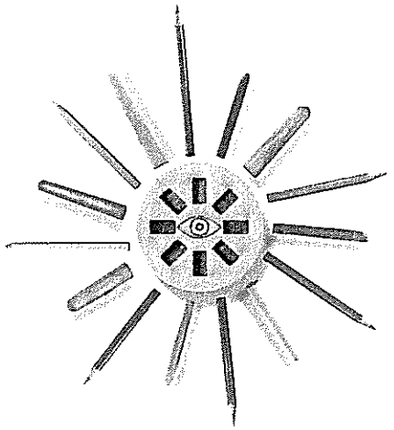
PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN



El proceso de formación de todo profesional supone el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades para la acción. También en la formación docente la literatura especializada le otorga relevancia a esta cuestión e, incluso, centralidad. Sin embargo, múltiples interrogantes y controversias se plantean a la hora de definir cuáles son esas capacidades y cómo se promueven en las diversas etapas de la formación profesional docente.
La formación en las prácticas es mucho más que el desarrollo de habilidades operativas para el "hacer". Es, fundamentalmente, la capacidad de intervención en contextos reales complejos; la asunción de decisiones ante situaciones y problemas genuinos. Esto supone recuperar el eje de la enseñanza, así como los aportes de la didáctica, pero no desde una mirada instrumental de la docencia, sino desde el compromiso con una formación que posibilite aprender a enseñar y que cuente con la confianza de los formadores en que los docentes pueden aprender a hacerlo.
María Cristina Davini traza una obra que evita los posicionamientos radicales y excluyentes para buscar una integración de enfoques que resulte productiva y nos ayude a pensar en prácticas renovadas, efectivas y eficaces. Lo hace a través de un texto que, por su sencillez, da cuenta de su amplia experiencia, de su riguroso análisis conceptual, así como también de su profundo compromiso con las buenas prácticas docentes.
Esta obra se dirige a profesores de prácticas de la enseñanza y a formadores y capacitadores, quienes encontrarán a lo largo de sus páginas aportes tanto para la formación inicial de los futuros docentes, como dispositivos para el desarrollo profesional de los maestros y profesores en actividad.

María Cristina Davini es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Ciencias Humanas por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Especialista en formación docente y en didáctica. Se ha desempeñado como profesora titular e investigadora (UBA), es profesora invitada en universidades extranjeras y consultora de organismos nacionales e internacionales en temas de su especialidad. También ha desarrollado una extensa labor en educación en salud pública en el país y en América Latina. Es, además, autora de numerosas publicaciones, tanto en el campo de la formación docente y la enseñanza, como en la educación permanente en salud.

www.paidosargentina.com.ar
ISBN: 978-950-12-0196-3
8013537
9 789501 201963

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE
María Cristina Davini
VOCES DE LA EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

María Cristina Davini

PAIDÓS

Diseño de cubierta: Gustavo Macri
Directora de colección: Rosa Rottemberg

María Cristina Davini
La formación en la práctica docente -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.
192 pp.; 22x15 cm.

ISBN 978-950-12-0196-3

1. Educación. 2. Guía Docente.
CDD 371.1

1ª edición en Argentina, febrero de 2015

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2015, María Cristina Davini
© 2015, de todas las ediciones:
Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Independencia 1682/1686,
Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Master Graf,
Moreno 4794 - Munro,
Provincia de Buenos Aires,
en enero de 2015.

Tirada: 3.000 ejemplares
ISBN ISBN 978-950-12-0196-3

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 9

1. ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTES 13
En búsqueda del equilibrio 13
La formación docente inicial, ¿es una "empresa de bajo impacto"? 21
La noción de práctica docente 24
El eje de la enseñanza 29
Los contenidos de las prácticas o los conocimientos prácticos 32
Las prácticas como proceso social y guiado 37
Gradualidad y permanencia del aprendizaje en las prácticas 42

2. LA DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE 45
Retejiendo puentes 45
Acerca de la didáctica general y las didácticas específicas 50
Diez formas generales para enseñar 52
Diez criterios didácticos para la motivación 71
Criterios generales para evaluar 77

3. Las prácticas docentes en acción 83
La organización de la enseñanza 84
Las decisiones docentes en la acción 90
El manejo del espacio y las tareas en el aula 91
La gestión del tiempo y las tareas en el aula 94
La coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje 98
La administración de los recursos para la enseñanza 100
Acerca de las prácticas de evaluación 102
Las prácticas docentes y la sociedad de la información 105
Las prácticas docentes en el contexto de la escuela 108

4. Criterios y estrategias pedagógicas de formación 113
Sistematización de criterios pedagógicos para la formación en las prácticas 114
¿Por qué planificar y gestionar la programación en las prácticas? 128
Modalidades de enseñanza y acción docente 130
Dispositivos y estrategias de formación 132
Estrategias y gradualidad 144
Acerca del rol docente tutorial 145
La evaluación en las prácticas docentes 146
Acerca de la evaluación integral 150

5. Educación permanente en las prácticas 153
Algunas reflexiones sobre el aprendizaje y la educación permanentes 153
El papel de la experiencia 156
Capacitación y educación permanentes 157
Formación continua. Desarrollo académico y grupos de reflexión 163
Hacia una estrategia integrada de educación permanente 165
Desafíos 173

Bibliografía 177

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta espera constituir un modesto aporte para la formación de los docentes en las prácticas. Modesto porque, aunque recoge contribuciones significativas de las producciones académicas, busca evitar el peso teórico (que no siempre redunda en transformaciones de las prácticas) y expresarse en un lenguaje simple y directo que no abrume al lector. También modesto porque, aunque implica una posición de la autora, no aspira a negar otras posiciones ni a imponerse como verdad, sino, más bien, a buscar un equilibrio muchas veces perdido. Más aún, confía en el juicio crítico del lector para formar sus propias alternativas de acción. Asimismo, estas posiciones y propuestas son resultado del análisis conceptual y de la propia experiencia en este campo. Esperamos que esta modestia no sea sinónimo de intrascendencia o de escaso valor para la acción. Este círculo solo se completa con la perspectiva del lector y con su propia experiencia.

Nos centramos en la formación en las prácticas docentes, tanto en la educación inicial como en la permanente. Desde hace ya varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son (y han sido) objeto de estudios y controversias. Reconociendo sus múltiples dimensiones, ponemos el foco en la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia. El análisis de la complejidad de muchas dimensiones ha contribuido a que la formación en la enseñanza misma sea muchas veces minimizada o vista como una mera cuestión técnica. Sin embargo, pocas actividades humanas revisten la significación y los efectos políticos, sociales y culturales que implica la enseñanza.

Más allá del discurso, la formación en las prácticas ha adquirido un importante peso relativo en los nuevos diseños curriculares para la formación inicial. A diferencia de antiguos planes de estudios, que limitaban las prácticas a una instancia final (y muchas veces formal) de la carrera, los nuevos planes las incluyen a lo largo de toda la formación, durante todos los años de estudio, en distintos contextos escolares, culminando con un período prolongado de residencia docente.

En cuanto a la educación permanente de los docentes en actividad, también en los últimos tiempos ha adquirido una gran relevancia. Ya sea debido a la evolución de los conocimientos y a los cambios culturales, o a necesidades del sistema escolar, ocupa un importante espacio y es objeto también de diversas acciones, programas y posiciones, muchas veces fragmentados y con distintos intereses.

Preocupados aquí fundamentalmente por la formación docente en y para las prácticas de la enseñanza, este texto se dirige básicamente a profesores de Prácticas de la Enseñanza y a formadores y capacitadores. Pero también alcanza a estudiantes y profesionales que aspiren a capacitarse como formadores de docentes.

Los capítulos 1 y 4 de esta obra recogen algunos materiales elaborados para el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación, con vistas a apoyar el desarrollo curricular en la formación inicial en las prácticas. Los capítulos restantes desarrollan otras cuestiones que entendemos relevantes para estos propósitos y que buscamos presentar de modo coherente e integrado.

1. ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTES

La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.
PAULO FREIRE (1970)

EN BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO

Hoy existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes –y en general en la formación de todos los profesionales– está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas. Todas las personas, así como todas las recomendaciones de la literatura especializada, acordarían con esto y aun restarían valor educativo a situaciones que no propicien el avance en el desarrollo de capacidades y actitudes en los contextos reales de la acción. Asimismo, los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. Las mismas orientaciones alcanzan a la formación

continua de los docentes en actividad, y revalorizan el papel de las prácticas y las experiencias.

Sin embargo, este acuerdo no alcanza el mismo grado de claridad o transparencia cuando nos aproximamos al foco de estas cuestiones y a cómo desarrollarlas. Esto es importante porque sabemos que no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado.

En pedagogía y en didáctica, y por ende en los enfoques de las prácticas docentes, estamos ya habituados a que las distintas posiciones se presenten de modo radical y excluyente. A lo largo del tiempo se asumen posiciones, tanto en discursos como en prácticas, como verdades absolutas y contrarias a las anteriores, para luego abordar una nueva posición, que se centra en la negación de lo anterior. En muchos ámbitos se habla de "modas pedagógicas" para narrar estos procesos. Siguiendo la expresión de curvatura de la vara,[1] la vara flexible se tensa hacia un lado, para después tensarla hacia el lado contrario, con escasa o nula integración de las posiciones anteriores, aunque sea en sus vértices más productivos.

En este apartado buscaremos recuperar la lógica de los enfoques en la concepción de las prácticas en la formación de los docentes, así como la de discursos pedagógicos más recientes o actuales. Es difícil separar estas perspectivas de la propia evolución histórica de la didáctica, así como de los discursos políticos sobre el papel social y cultural de la escuela. Pero buscaremos focalizar especialmente en la cuestión de la formación en las prácticas docentes.

[1] La expresión es utilizada por el conocido filósofo brasilero Dermeval Saviani (1983) con referencia a estas tensiones o polaridades que se establecen en educación, buscando cuestionarlas para recuperar el verdadero equilibrio.

No nos dedicaremos a negar o a elegir un enfoque, sino que apuntaremos a reflexionar críticamente sobre el impacto, los aportes y los límites que estas perspectivas han dejado entre nosotros para la formación en las prácticas docentes. De este modo, trataremos de evitar que las corrientes se instalen como "modas" pedagógicas polarizadas, o como discursos pedagógicos y no como prácticas renovadas, efectivas y eficaces. En otros términos, consideraremos la necesidad de entender que cada enfoque apunta a ciertos problemas y a ciertas intenciones particulares.

Partimos de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Aunque con sus diferencias, aquí se reúnen tanto la tradición del normalismo, como la tradición académica y la tecnicista.[2]

Este enfoque de las prácticas docentes se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993), junto con el desarrollo del sistema escolar. En dichos orígenes, se trató de la *aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas*. El conocimiento que se administraba en la formación era el básico para enseñar; por ejemplo, el relativo a la comprensión de los niños, de acuerdo a los saberes de la época. Cabe destacar que, de este modo, se formó por entonces una legión de maestros que, junto con el sostenido desarrollo del sistema escolar, consiguieron alfabetizar e incluir en la cultura prácticamente a todos los niños a lo largo y lo ancho del país. Los maestros gozaron de un gran reconocimiento social y cumplieron un importante objetivo de

[2] Para mayor desarrollo puede consultarse Davini (1995a: cap. 1).

inclusión de niños y jóvenes en la ciudadanía, la vida social y cultural y en el mundo del trabajo.

Con el correr de los años, el conocimiento se fue ampliando y complejizando. A comienzos del siglo XX, se impuso el enfoque académico, que dio un peso cada vez mayor a las disciplinas y la investigación científica. El mayor embate de esta tradición académica llevó a cuestionar la formación pedagógica y metodológica de los docentes, considerada trivial, sin rigor científico y una pérdida de tiempo en cursos "vagos" y "repetitivos". Solo bastaba el "sentido común" para aplicar los preceptos de las ciencias "serias". La regla general es que cuanto más se aproxima uno a las ciencias básicas, más alto resulta ser su estatus académico. En el país, este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario. En el ámbito internacional y en particular en América Latina, esta posición fue impulsada por Abraham Flexner[3] y orientó por décadas la formación universitaria.

En otros términos, se fue abandonando el énfasis en los métodos, pero no cambió la concepción de las prácticas como *campo de aplicación, ya no de los métodos sino de la transmisión de las disciplinas.* Del mismo modo, las prácticas en la formación docente inicial se mantuvieron en el último tramo de los estudios.

Ya en los años sesenta y setenta, logró gran impulso el enfoque tecnicista, de base neoconductista, que inundó la literatura pedagógica y las instituciones educativas. La formación en las prácticas docentes mantuvo el estatus de *campo de aplicación* al final de la carrera, pero agregando y desarrollando una batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición.[4] La enseñanza era cuestión del desarrollo de habilidades para la aplicación de medios y técnicas padronizadas. Los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor, con una gran cantidad de técnicas para la acción.

Sintetizando, fueron cambiando las tradiciones, pero no se abandonó la concepción de la formación en las prácticas como *campo de aplicación*, tanto de los métodos, como de las disciplinas, o de las técnicas. La tradición tecnicista ha sido largamente cuestionada, así como también fue cuestionada, en general, la visión de las prácticas docentes como campo de aplicación, ya sea como reacción al racionalismo académico o al furor tecnicista expresado en la ingeniería de los programas escolares.

El punto de quiebre o inflexión se produjo a finales de los años setenta y en los ochenta. En gran medida, esta tensión se originó en momentos de crisis de la didáctica tal como se había desarrollado, y en el peso de la literatura sociopolítica,[5] en franca crítica a la lógica burocrática de los sistemas escolares. En términos del pensamiento didáctico, se soslayó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de las escuelas, y se privilegió la visión de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológica (Edelstein, 1995; Steiman, 2004; Feldman, 2010). En términos de la producción sociopolítica, se planteó destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes, la comprensión de la complejidad de la enseñanza en sus distin-

[3] Flexner fue consultor en la educación universitaria en la primera mitad del siglo XX orientó dicha formación en casi todas las especialidades.

[4] Una importante crítica y análisis de este enfoque puede encontrarse en Gimeno Sacristán (1982).

[5] Entre las contribuciones más difundidas, es posible consultar obras de Giroux, Apple, Kemmis, entre otros.

tos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor (Gimeno Sacristán, 1988; Contreras Domingo, 1997).

A partir de entonces y hasta hoy, en relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas. Los enfoques de las prácticas docentes se han multiplicado, generando un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí. En muchos casos, no queda suficientemente claro si las prácticas docentes que proponen desarrollar se centran en la formación inicial o en la formación continua.

Se inició así un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Jackson, 1975; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984; Eisner, 1998; Schön, 1992, entre otros).[6] Sus puntos afines para el desarrollo de la enseñanza pueden sintetizarse en:

- la valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo;
- la importancia de los intercambios situados entre los sujetos;
- el papel del docente como constructor de la experiencia;
- la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas;
- el papel de la reflexión sobre las prácticas, y
- la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Si bien la reflexión en y sobre las prácticas debería acompañar el proceso de formación, muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobre todo en la formación inicial. En algunos casos, puede observarse también una visión optimista de las prácticas situadas, como toda la fuente de saber.

Como otra vertiente a partir de las anteriores, también se ha desarrollado el enfoque del docente como investigador y en particular la práctica docente como ámbito de investigación.[7] Se enfatiza el enfoque del docente como investigador en el aula, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión.

Asimismo, otra vertiente se ha agregado en los últimos tiempos, con una concepción "naturalista" de las prácticas. Según esta perspectiva, la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). La base del proceso es la observación, el registro y la narración de situaciones (Alliaud y Suárez, 2011). Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre llegan a integrarse con marcos conceptuales y metodológicos sólidos (Terigi, 2012).

[6] En cierto sentido, muchas de estas contribuciones tienen raíces en la obra de John Dewey y de los muchos movimientos de la pedagogía de la Escuela Activa.

[7] La vertiente reconoce orígenes en las propuestas de Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros.

Si bien estos nuevos aportes son relevantes para la educación permanente de docentes en actividad, cabría reflexionar sobre su contribución y sus límites para la formación inicial, ya que los estudiantes aún están en formación, construyendo y aprendiendo de las prácticas. En general, estos nuevos enfoques no abundan en la importancia de la guía del profesor, de los modelos de buenas prácticas o la modelización del rol docente,[8] en particular en la formación inicial.

En verdad, se puede aprender mucho de quienes son capaces de hacer cosas en los contextos reales de la práctica. Aún más. Si nosotros mismos pudiésemos poner en una balanza y comparar cuánto "pesa" en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido en forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellas, es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último.

En forma paralela a estos planteos, la tradición académica alcanzó una revitalización con una nueva vertiente en la literatura educacional, con efectos en las prácticas de formación: la *transposición didáctica*,[9] según la cual la enseñanza se define en relación con los parámetros derivados del contenido o materia a enseñar, como variable central del proceso. En las prácticas, este enfoque apoyó el énfasis dado a las didácticas específicas, con escasa (o a veces nula) atención a la didáctica general para la enseñanza.

Revisando este breve recorrido y estos distintos enfoques y discursos pedagógicos, cabe retomar la metáfora de la cur-

[8] Con el término "modelización" aludimos al papel formativo explícito e implícito del acompañamiento de quienes pueden enseñar bien, dando un marco de referencia sólido para las prácticas.

[9] El concepto se difundió a partir de la producción de Yves Chevallard (1985).

vatura de la vara. ¿Qué impactos, aportes y límites presentan para la formación en las prácticas docentes? ¿Qué aportes y límites presentan los nuevos abordajes para la práctica docente, en particular para la formación inicial? ¿Hasta dónde es productivo tensionar la vara de un extremo al otro, sin integración ni equilibrio? ¿Qué valor se le puede asignar a la influencia de docentes experimentados en las buenas prácticas?

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, ¿ES UNA "EMPRESA DE BAJO IMPACTO"?

Si bien cualquier persona puede enseñar a otros (se ha hecho desde el principio de la historia y se continúa haciendo en distintos contextos y aun en la vida familiar), los docentes ejercen esta tarea como *profesión*, en ámbitos determinados formales o del mundo del trabajo. En esta esfera, la enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, y se desplaza al enseñante empírico.

Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. Cualquier profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica. La docencia no constituye una excepción: se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aunque van evolucionando con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos.

Como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del "oficio" de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la

vida laboral, decantando la propia experiencia. Pero su desenvolvimiento no puede basarse solo en el oficio práctico.

Sin embargo, en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una "empresa de bajo impacto" (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993), al indicar que todo lo que se haga en ese período de formación, o todo lo que los estudiantes hayan "aprendido" durante los estudios, es "olvidado" o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la "socialización laboral", una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha enfatizado la importancia de la "biografía escolar", como fase previa a la formación inicial; se destaca que su influencia es decisiva, como en una suerte de determinismo por el cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir las modos de actuación que aprendieron, en forma implícita, en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alumnos.

La difusión de estas ideas fue generando un movimiento tendiente a concentrar esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, también conocida como "desarrollo profesional continuo", a través de diversos programas. Si bien es muy valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostener este enfoque a ultranza produce sin dudas un riesgoso hiato en la formación.

No se trata de negar la influencia de los aprendizajes previos, implícitos en la biografía estudiantil, ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral. Sin embargo, retomando la cuestión referida a las modas o a la "curvatura de la vara" en los discursos y en las prácticas pedagógicas, estas concepciones difundidas en forma acrítica han llevado, en muchos casos, a desvalorizar la formación inicial, considerándola improductiva o superflua.

Antes de "decretar" que la formación inicial sea de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en este proceso: ¿los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autovaloración de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿Los profesores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo? ¿Se otorgó una buena guía en las prácticas?

Estos y muchos otros interrogantes deberían ser analizados críticamente por los mismos profesores. En primer lugar, porque la formación inicial representa un importante período que, durante y al final del proceso, *habilita* para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

En segundo lugar porque, si bien se aprende siempre a lo largo de la vida laboral, ya sea por la decantación de la propia experiencia o por la educación continua y la capacitación, la formación inicial genera los *cimientos* de la acción. Ninguna profesión dejaría librado al azar este saber y estas prácticas, poniendo en funciones de tal importancia a personas con un conocimiento empírico o sujeto al ensayo y error.

Finalmente, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es

de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo "el fracaso de algunos" en lugar de "el éxito de todos". Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en las prácticas en particular.

LA NOCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Es común pensar que la "práctica" representa el "hacer", como la actividad en el mundo de lo "real" y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen.

Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.

No podemos dejar de referirnos brevemente a los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu[10] en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología de los sistemas simbólicos y la antropología, y recuperando las más importantes corrientes del pensamiento sociológico. Lo haremos brevemente porque la amplia obra excede los límites de

[10] Considerando su extensa producción, nos centraremos aquí solo en dos de sus obras: Bourdieu (1972) y Bourdieu (1980).

nuestros propósitos. Y lo haremos no solo por sus contribuciones, sino también porque estas han sido retomadas por la bibliografía pedagógica sobre formación docente.

En franca crítica a la epistemología del objetivismo, Bourdieu afirma que las prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. No se trata de los "contenidos" de esos pensamientos, percepciones o acciones, sino que ellos se soportan en esquemas mentales culturales como sistema de relaciones. Se puede hacer un paralelismo con lo que señaló Saussure en sus estudios de lingüística respecto de la relación entre lengua y habla. El verdadero medio de comunicación no es el habla como dato inmediato y de materialidad observable, sino la lengua como sistema de relaciones objetivas mentalmente incorporadas la que hace posible la producción del discurso y también su entendimiento.

De esta manera, construye el concepto de *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas, y colectivamente orquestadas y compartidas, sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

El mundo práctico se constituye a partir de, y en relación con, el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, consideradas "naturales" debido a que están en el principio de los principios, es decir, como lo "impensable". Ello otorga una gran coherencia y sostenimiento en el tiempo a las conductas de grupos o clases sociales

originadas en las condiciones sociohistóricas en las que el *habitus* ha sido engendrado.

La homogeneización objetiva del *habitus* de grupo o de clase resulta de la homogeneidad de sus condiciones de existencia y de condicionamientos idénticos o semejantes. Es lo que hace que los comportamientos puedan estar concertados entre todos sus miembros, sin intervención de ningún cálculo estratégico ni referencia concreta a una norma. El principio de las diferencias de los *habitus* individuales reside en la singularidad de las trayectorias sociales y personales, en función de experiencias anteriores de determinados miembros de una misma clase o grupo.

La bibliografía pedagógica, en particular de formación docente, ha discutido largamente acerca del *habitus docente*, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión de la imposibilidad de transformarlo a través de las acciones sistemáticas de formación. Sumado al discurso del "bajo impacto" de la formación, esto ha llevado muchas veces a un cierto inmovilismo o a una "aplicación determinística" de los aportes de Bourdieu, ineludibles para analizar las prácticas sociales generadas históricamente, sobre la pedagogía.[11]

Como indica Perrenoud (2006), la orquestación del *habitus* obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional toma

[11] El *habitus* es un concepto o constructo elaborado por Bourdieu, para el análisis socioantropológico de los comportamientos sociales de grupos o clases sociales. Sin embargo, el mismo autor ha expuesto el valor de la educación en su dimensión cultural y política, tal como puede verse en Bourdieu y Passeron (1969) y en Bourdieu y Gros (1990).

decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Sin embargo, ello no supone necesariamente la modificación de los esquemas de pensamiento, percepción y acción compartidos y generados histórica y socialmente. Pero existen espacios de decisión reflexiva en las prácticas.

De este modo, cabe distinguir que, en la complejidad de las prácticas, existen zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, permeables a la reflexión y resultado de decisiones.

Las *zonas indeterminadas* son, justamente, determinadas por el *habitus* y responsables de una serie de interacciones entre los miembros del grupo –costumbres, rituales y rutinas– construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas. Desde otros parámetros, Argyris (1999) ha mostrado que estas permiten el acoplamiento de los comportamientos del grupo, dando estabilidad a los intercambios y a las organizaciones. Esto no representa siempre comportamientos "negativos", sino que también remite a la noción gramsciana de "buen sentido" en el saber popular, recuperando el conocimiento que subyace al saber hacer en la acción, aunque este saber no pueda justificarse o fundamentarse de modo consistente, y conviva con mitos o concepciones confusas. Schön (1992) ha trabajado las nociones de conocimiento en la acción y de los conocimientos tácitos.

Las *zonas reguladas objetivamente* refieren a aquellas dimensiones de las prácticas regladas en las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un constreñimiento a las decisiones individuales. Pero instituciones y organizaciones no son lo mismo. En las prácticas de las organizaciones,

estas pueden analizarse, ser objeto de reflexión y negociarse de acuerdo a las necesidades de los grupos. Apelando a la metáfora del juego, hay espacios para que los jugadores tomen ventaja de estos constreñimientos,[12] y logren sus objetivos, dependiendo en buena medida de los fines que persigan. No se trata de obviar el papel de las regulaciones, pero ya se ha demostrado que existen importantes mediaciones entre el currículo formal, el comprendido por los docentes y el puesto en práctica y evaluado (Gimeno Sacristán, 1988).

Las *zonas conscientes* son las que en sentido estricto permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Su existencia se justifica en el hecho de que las personas no son solo "ejecutoras" del *habitus* y de las regulaciones externas, sino que tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular las profesionales. Estas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre aquellos, en las necesidades de las prácticas y en el saber experiencial resultante de la reflexión y puesta en acción previas. Asimismo, pueden responder a la influencia de prácticas de otros miembros, siempre que sean incorporadas con la comprensión reflexiva. Aunque las decisiones que se tomen sean siempre individuales, son resultado de un proceso social en el que inciden los intercambios con otros, la influencia de los más experimentados, el trabajo colectivo, el acceso a fuentes de información y de conocimientos.

[12] North (1993) analiza las instituciones como sistemas de restricciones socialmente construidas y compartidas que regulan las interacciones y las opciones posibles, generando las reglas de juego formales. Pero las organizaciones son los grupos de jugadores que pueden tomar ventaja de las reglas de juego para sus objetivos.

Esto es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, considerando que se trata de una práctica no solo social, sino profesional, con lo que representa su función social, humana y política en el marco de las escuelas. Y es importante también para pensar la formación, en las prácticas, en contextos institucionales y prácticos concretos.

En este último caso, cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*.

A la luz de estas conceptualizaciones podemos preguntarnos: ¿cuáles son los límites y las posibilidades de la intervención pedagógica en la formación docente en las prácticas? ¿Cuáles son sus fortalezas y puntos de apoyo? ¿Cómo favorecer la formación?

EL EJE DE LA ENSEÑANZA

Los distintos enfoques para la formación en las prácticas son importantes y productivos, en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global y alrededor de un eje sustantivo. Es decir, hay momentos en que es conveniente utilizar dispositivos de investigación en las prácticas, otros en que pueden desarrollarse actividades de narración y algunos en los que es productivo estimular la ex-

perimentación, siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que consiste en la formación para la "enseñanza" o el aprender a enseñar, incluso utilizando los aportes de la didáctica y sus distintas configuraciones, adecuados al contexto.

Si bien los contextos particulares de las escuelas, la diversidad de los alumnos y una multiplicidad de interacciones vuelven complejas las prácticas educativas, es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, especialmente en la formación inicial.

Recuperar el eje de la enseñanza no supone una mirada instrumental o tecnicista de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. En otros términos, es de importancia central que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar, y que los profesores y docentes que los guían tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo.

Revisando estas prácticas, podremos observar que la enseñanza supone:

- Transmitir un conocimiento o un saber.
- Favorecer el desarrollo de una capacidad.
- Corregir y apuntalar una habilidad.
- Guiar una práctica.

En cualquiera de los casos, la enseñanza siempre responde a *intenciones*, es decir, es una *acción voluntaria* y *conscientemente dirigida* para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.

Estas intenciones son de doble vía: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Por ello la enseñanza deberá estimular en los alumnos el deseo o interés por aprender. Pero, en sentido estricto, la intencionalidad surge especialmente de quien enseña, pues posee una amplia gama de recursos (muchos más de los que se supone, sin necesidad de apelar a premios o sanciones) para que los otros puedan aprender algo efectivamente, y aun deseen hacerlo.

En otros términos, la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción precisa. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar.

Pero la intencionalidad de la buena enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher, 1989). En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor.

Para ello, es importante reconocer la *mediación pedagógica del docente*. La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre las intenciones educativas, aquellos contenidos que se enseñan y las características y necesidades de un individuo o grupo concreto (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2000).

Recuperar la centralidad de la enseñanza no quiere decir que la comprendamos solo en sus funciones técnica e interpersonal. La enseñanza las incluye, solidariamente integradas a sus funciones sociocultural y política, para que los alumnos alcancen los conocimientos y las herramientas

culturales que les permitan la inclusión social, así como la integración en distintos contextos, instituciones y en el mundo del trabajo.

Tal vez podamos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

LOS CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O LOS CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Schön (1992) señala que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de "segunda categoría". Hay otro pensamiento privilegiado, el conocimiento académico. El saber "empaquetado" en materias tiene algunas ventajas nítidas: es controlable, es medible, es administrable.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del desarrollado en la acción práctica no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones.

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje a las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextualizados. Este proceso es de gran importancia cuando lo que se busca no es solo el desarrollo de una habilidad, sino la formación misma, para modelar las prácticas profesionales.

La formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

Pero cabe preguntarse si las prácticas solo movilizan contenidos de otros campos curriculares o si también tienen contenidos propios. En otros términos, en las prácticas, ¿se aprenden contenidos? Generalmente comprendemos que las materias curriculares desarrollan contenidos, expresados en determinados cuerpos de conocimientos, pero no comprendemos con claridad que las prácticas también tienen los propios.

A continuación, recuperando y adaptando aportes de Perrenoud, delinearemos contenidos de enseñanza y de aprendizaje que se corresponden centralmente con la formación inicial de los estudiantes en el campo de las prácticas profesionales. Esta adaptación y ajuste son pertinentes, dado que la formación inicial es responsable del desarrollo de las capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión, que luego se ampliarán en el desenvolvimiento de las crecientes responsabilidades y tareas del docente en ejercicio.[13]

[13] Perrenoud (2004: 8) desarrolla su contribución explicitando claramente que alude a un referente orientador para la formación continua, para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.

Corresponde que los contenidos relativos a las prácticas se expresen en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas, en términos de:

- *Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:*
  - construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas;
  - establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, y
  - trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.

- *Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:*
  - manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula;
  - hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase;
  - impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos;
  - observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo;
  - practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima;
  - desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos;
  - promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y
  - desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.

- *Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:*
  - inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza;
  - desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza;
  - organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y
  - procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias.

- *Utilizar nuevas tecnologías:*
  - explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza;
  - utilizar programas de edición de documentos, y
  - emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.

- *Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:*
  - con los docentes y los profesores de prácticas;
  - con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas;
  - para participar en la formación de sus compañeros, y
  - para intervenir en actividades propuestas por la escuela.

- *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:*
  - desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia;

- analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y
- asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.

- *Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos*:
  - saber explicitar sus prácticas;
  - desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y
  - indagar y proponer un plan para su mejora.

Además de profundizar y ampliar estos contenidos/capacidades de las prácticas a lo largo del desarrollo profesional docente y la decantación de la propia experiencia, Perrenoud (2004) agrega la consideración de nuevos contenidos/capacidades docentes en el trayecto de dicho desarrollo, tales como:

- participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela;
- informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y
- organizar la propia formación continua.

Con todas sus variaciones, el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe. A partir de la acción guiada, es posible construir conocimientos verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia. Esto en modo alguno supone

desestimar el aporte del conocimiento académico obtenido en las aulas, en los libros, en las redes de información o a partir de la reflexión individual, sino que implica integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado del aprendizaje situado.

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función fundamental. Permiten:

- asimilar de modo activo nuestro conocimiento y cuestionarlo;
- aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados;
- reelaborar nuestra gestión que nos llevó a esa situación no esperada;
- abrir paso a la experimentación y el ensayo de otras acciones para encarar el fenómeno que ahora hemos observado;
- imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica, y
- examinar nuestra comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros.

Entender el potencial formativo de las prácticas representa reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes, y concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas.

LAS PRÁCTICAS COMO PROCESO SOCIAL Y GUIADO

El aprendizaje se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales.

Aunque el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea del profesor de prácticas en la formación inicial, de la interacción con los maestros y profesores de la escuela, y en el intercambio con sus pares a lo largo de su práctica profesional. La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual.

La dimensión social del aprendizaje ha sido sistemáticamente ignorada por los investigadores hasta no hace muchos años (Gardner, 1988). La mayor parte de las investigaciones mostró un esfuerzo explícito por estudiar el desarrollo humano y el aprendizaje aislando al individuo del contexto y de las interacciones con otros.

Las nuevas perspectivas del aprendizaje social tienen implicancias directas en materia de enseñanza. La dinámica entre los polos individuales y sociales del aprendizaje se desarrolla de distintas maneras, con diferentes mediaciones y adoptan diversos significados, pero siempre en forma "radial", es decir, no "vertical". Perkins y Salomon (1998) resumen y sistematizan las mediaciones y situaciones en que esta dinámica se desarrolla.

a) *Mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya al practicante individual.* Un profesor o tutor enseña, orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos para aprender. En esta guía activa no solo se aprenden modos de relación social sino que también se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.
b) *Mediación social activa en el grupo de pares.* El aprendizaje no se restringe a la mediación de quien enseña (profesor, tutor), sino que se expande a los intercambios participativos, en la interacción horizontal del grupo de estudiantes. El desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas (en particular para resolver problemas) permite aprender tanto al conjunto como a miembros individuales.
c) *Mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales.* Aun cuando no exista una persona que enseñe ni un grupo de pares para el aprendizaje participativo, el estudiante aprende a través de bienes y artefactos culturales: libros, videos, bibliotecas o herramientas de información. Estas herramientas no son solo objetos estáticos. En sí mismos están histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Ellos constituyen "andamios" (sostenes o puntos de apoyo) para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción.
d) *Organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje.* Las organizaciones sociales, por ejemplo, las escuelas, son mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los miembros que las integran. Aquí el foco es el sistema colectivo de aprendizaje en el que los practicantes adquieren conocimientos, formas de entendimiento, habilidades y la propia cultura de la organización. Aún más, en las organizaciones se desarrollan aprendizajes de gran estabilidad en el tiempo (como las rutinas, los hábitos, las costumbres), los que posibilitan el acoplamiento de los comportamientos individuales a los comportamientos del grupo (Argyris, 1999). Gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos son el resultado de la interacción y partici-

pación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales. Ello incluye no solo sus reglas explícitas, sino también las tácitas.

e) *Aprendizaje para formarse siempre.* Estos implican la capitalización de lo incorporado para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de la vida profesional y laboral, de manera autónoma: dónde y cómo buscar y conseguir información, cómo obtener ayuda de otros, qué hay que evitar para alcanzar un objetivo, prever o anticiparse a situaciones a partir de la experiencia previa, etc. Toda la ciencia cognitiva contemporánea destaca la importancia de aprender a aprender, esto es, desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

Considerando esta dinámica, el aprendizaje se entiende como un sistema en el cual el camino individual *indisolublemente* requiere de la participación social y colaborativa de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretejen fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje (espirales de reciprocidad).

En la formación inicial y particularmente en la vinculada a las prácticas, esta dinámica requiere del trabajo en equipo de los profesores de prácticas junto con los docentes orientadores de la misma escuela, alrededor de las prácticas en que se desean formar en contextos reales. Estos *andamios* son de gran importancia en los inicios, en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal

motivo es necesario redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas,[14] implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes. Entonces es importante analizar qué contratos se desarrollan para el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos y procesos; cómo se distribuyen los roles; cómo se determina y construye liderazgo; cómo todos aprenden o se aprende con otros, incluyendo a los profesores de práctica; qué dificultades y facilidades presenta este proceso de construcción y gestión, y de qué modo podría fortalecerse.

En la formación continua a lo largo de la vida profesional, también se sigue aprendiendo en proceso social, con otros docentes y directivos, en la interacción con los padres, los alumnos, la comunidad, así como con la mediación de las nuevas herramientas de conocimiento. De tal manera, todos aprenden y también se beneficia la organización, la propia escuela y sus docentes, incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana y a las prácticas de trabajo.

Esto implica el reconocimiento de la necesidad de "apalancamiento" docente y organizacional para el aprovechamiento de este potencial educativo de las prácticas, entendiendo el equipo como una estructura dinámica de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias.

Es conveniente y productivo que cualquier instancia de trabajo académico o de administración de un conocimiento específico esté solidariamente engarzada en el proceso de trabajo en las prácticas.

[14] Nombre que reciben las escuelas en las que los estudiantes realizan sus actividades de formación en las prácticas docentes.

GRADUALIDAD Y PERMANENCIA DEL APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión.

Este proceso es gradual y, en la formación inicial, requiere de acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudios, previendo una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas e incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente.

Como tal, y dada su importancia, este proceso debe ser *programado*, es decir, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación. Si bien las prácticas pueden incluir situaciones no previstas, de las que se puede aprender mucho, es necesario programar y guiar las actividades.

En forma gradual, es fundamental programar y facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor específico y los docentes colaboradores. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en actividades acordadas con las escuelas (por ejemplo, rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en sus tareas, etc.), y también rotación en distintos ámbitos socioeducativos.

A medida que avanzan, y apoyándose en la recolección de información, pueden trabajar el análisis contextualizado de las escuelas en las que participan y del ámbito comunitario, integrando los contenidos que estudian en las distintas materias en el instituto superior. Asimismo, se pueden incluir actividades en el instituto que incorporen el estudio y el análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

Progresivamente, es conveniente programar el análisis del currículo escolar jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y la documentación organizadores de las prácticas docentes y escolares y sus sentidos para las prácticas (por ejemplo, agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su importancia, niveles de información y de regulación de las prácticas. Este tipo de procesos puede incluir actividades en las escuelas seguidas por actividades de análisis, estudio y reflexión en el instituto.

Acompañando el proceso, es posible avanzar hacia actividades tales como la observación participante y la colaboración en actividades docentes en el aula. Asimismo, podrán iniciarse actividades de programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador. Pueden realizarlas en forma individual o en pequeños grupos en que los estudiantes desempeñen, de modo rotativo, roles docentes y de apoyo u observación, con el posterior análisis de la práctica conducido por el profesor de prácticas y/o el docente del aula.

Todo este proceso irá avanzando hacia la práctica integral en el aula, en distintos ciclos del nivel educativo correspondiente. Es importante orientar el diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que van construyéndose, en forma permanente y formativa.

Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y considerar sus efectos sociales es una di-

mensión que debe ser parte de la reflexión y el análisis de las prácticas, incluyendo el propio compromiso. Este análisis cobra más importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión.

2. LA DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes. Destinatarios de la propuesta, son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencias profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.
ALICIA CAMILLONI Y OTROS (2007)

RETEJIENDO PUENTES

Las contribuciones que puede brindar la didáctica para la práctica y la formación docentes constituyen un campo de tensiones a lo largo del tiempo. Si bien cualquier disciplina sufre crisis en su evolución, las tendencias y los enfoques en las prácticas docentes y respecto del rol de la didáctica pueden representar otra curvatura de la vara. Se impone la necesidad de revisar y reflexionar sobre estas trayectorias, buscando un nuevo equilibrio productivo. Ello parece revestirse de alguna importancia si consideramos que la enseñanza es un eje central no solo en la práctica sino, también, en la formación de los docentes.

La predominancia durante mucho tiempo del enfoque de las prácticas docentes como *campo de aplicación* de métodos, contenidos y procedimientos técnicos y, en particular, la

expansión del tecnicismo de base neoconductista llevaron a instalar una fuerte crítica a cualquier intento de formulación de criterios metodológicos. Entre sus argumentos se destacan tanto la indeterminación de las prácticas en los contextos particulares y la importancia de los diferentes entornos culturales como la necesidad de fortalecer la visión crítica de los docentes y la autonomía en las decisiones que adopten, basados en valores e intenciones educativas (véanse, entre otros, Gimeno Sacristán, 1978; Contreras Domingo, 1997; Eisner, 1998; Schwab, 1973). También se destacó la cuestión de la investigación docente y de la investigación-acción, particularmente en la tradición anglosajona, para el desarrollo del currículo (Carr y Kemmis, 1988).

Este debate crítico fue imprescindible y productivo, y renovó las concepciones educativas y los enfoques de las prácticas docentes tanto en la formación inicial como en la capacitación. Rescatando la diversidad y complejidad de contextos escolares y de sujetos particulares de la enseñanza, se enfatizó que las clases constituyen situaciones cambiantes (Feldman, 2010) y que requieren del docente la organización de configuraciones didácticas particulares (Edelstein, 1995; Steiman, 2004). Ello llevó, asimismo, a integrar aportes de las ciencias sociales y de los estudios de las dinámicas subjetivas para la comprensión de las prácticas, superando así la visión meramente instrumental de la acción docente (Meirieu, 1998; Souto, 1993).

Sin embargo, la alta valoración de estas críticas contribuyó a la visión de la ausencia de un cuerpo estructurado de conocimientos y de normas generales de acción. Junto con ello, se decretó (aunque sea en forma implícita) el fin de la didáctica, muchas veces considerada como resabio del tecnicismo por su incapacidad para abordar lo complejo.

Pero sostener esta visión a ultranza plantea nuevos y serios problemas, en particular en la formación inicial de los docentes. En el caso de los profesionales en actividad, podría llevar a una suerte de "providencialismo" en que los más reflexivos, formados y críticos podrían hacer avanzar la enseñanza, en desmedro de los otros. En el mejor de los casos, esto haría imposible distinguir la enseñanza (como práctica sistemática y social) de la producción artística individual.

También cabría preguntarse: ¿sobre la base de qué conocimientos y criterios de enseñanza se organizarán las configuraciones didácticas particulares? El indudable valor de la experiencia, ¿es suficiente para organizarlas? En el caso de la formación inicial, ¿sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones. Así, parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos. Ello no elimina el valor de las normas y criterios generales que, sin duda, varían a lo largo del tiempo, enriquecidos por nuevos conocimientos y experiencias prácticas, pero que siempre existen.

Aunque cada caso constituye una situación y una experiencia particulares, en todos ellos los profesionales se basan en principios y reglas generales de intervención. La docencia no constituye una excepción. Requiere de principios y criterios básicos de intervención, es decir, aquellos que le

posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados.

En este sentido, es necesario distinguir claramente dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas, fortaleciendo su juicio y su papel de profesionales/intelectuales (Giroux, 1990). Por otro, la necesidad de contar con criterios básicos de acción didáctica, que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas según el contexto y los sujetos para contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos.

Este es el aporte que debe brindar la didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. Tal es el espacio de conocimientos que establece los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de configuraciones metodológicas particulares, sirviendo de base para la acción educativa en los distintos contextos y con los sujetos concretos.

Desde esta perspectiva, la didáctica, en tanto conocimiento público y como marco de trabajo para probar, para compartir y para ser utilizado por otras personas, tiene un papel central en la investigación, experimentación y sistematización de propuestas, criterios y métodos de enseñanza y de acción docente.

Asimismo, toda disciplina evoluciona a lo largo del tiempo en función del avance del conocimiento y de los cambios sociales. La didáctica no constituye una excepción. Algunas de estas transformaciones representan cambios acumulativos, a medida que avanza el saber específico. Otras veces implican cambios sustantivos en prácticas que, generarán nuevos modelos y nuevos procesos.

Es bien sabido que hoy nos encontramos en un proceso de transformación estructural de las sociedades y sus prácticas, como consecuencia del impacto de la revolución técnica basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El resultado de esta transformación estructural puede denominarse "sociedad informacional"; sus atributos y efectos van más allá del ámbito de las tecnologías mismas, y abarcan todas las esferas de la actividad humana, tal como ocurrió con las consecuencias de la "sociedad industrial" (Castells, 1994).

Como en todas las revoluciones, la sociedad informacional está enfocada hacia procesos, con continua innovación de sus productos. Su materia prima fundamental es la información, como la energía fue la materia prima de la revolución industrial. El control del conocimiento y los datos tiene prioridad y define quién tiene poder en la sociedad. La presión por alcanzar ese dominio genera flujos de intercambio y redes entre instituciones, organizaciones y grupos. La relevancia o irrelevancia de cualquier grupo o actor social está condicionada por la presencia o ausencia de redes específicas (Benveniste, 1995), dentro de las cuales naturalmente se incluyen las instituciones educativas.

En este contexto histórico, la didáctica incorpora los nuevos recursos de conocimiento no solo como herramientas estratégicas para la búsqueda de información, sino también como ambientes o entornos virtuales para el desarrollo de la enseñanza, del aprendizaje cooperativo y la formación de los docentes.[1]

[1] Entre los muchos desarrollos disponibles en Internet, véanse Onrubia (2005) y García Aretio (2008).

ACERCA DE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

En la formación de los docentes, el progresivo distanciamiento entre la didáctica y las prácticas fue muchas veces compensado por el énfasis en las didácticas específicas. Más allá de estas contribuciones particulares, la enseñanza merece ser estudiada con vistas a producir criterios generales de actuación docente, como fenómeno integral e intencional.

La didáctica general se ocupa de –y se preocupa por– el análisis y formulación de estos criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y en los diferentes aprendizajes que se pretende alcanzar. Para ello, se basa en las tres fuentes fundamentales: las intenciones educativas, el conocimiento explicativo y la producción de criterios metodológicos para la mejora de la enseñanza y el apoyo sistemático a quienes se proponen enseñar (Gimeno Sacristán, 1978).

En paralelo, pueden establecerse algunos recortes en la realidad de la enseñanza focalizando los contenidos que se enseñan, con particular atención a los *modos de pensamiento* que involucran esos contenidos y que pondrán en práctica los alumnos. Los modos de pensamiento son una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza a seguir. Esto da lugar a desarrollos de las didácticas específicas.

Las producciones didácticas específicas en la enseñanza de las distintas disciplinas tienen el valor educativo de transmitir modos de pensamiento dotados de validez general y aplicación para la vida, como el pensamiento deductivo, el histórico-social, el experimental, el analógico, la estética, la comunicación y la expresión (Bourdieu y Gros, 1990). A su vez, estos modos de pensamiento y acción posibilitan el desarrollo de derivaciones, en función de la etapa evolutiva de los alumnos o de sus condiciones particulares.

Sin dudas, estos desarrollos ofrecen contribuciones valiosas para la enseñanza. Pero desde la óptica general de la educación y la enseñanza, deberá superarse la oposición arbitraria (muchas veces afincada en nuestras mentes) entre ciencias y letras, entre la teoría y la técnica, entre lo conceptual, lo sensible y lo corporal. Toda buena enseñanza en cualquiera de las disciplinas deberá ser capaz de atender simultáneamente a todos estos factores, aunque en algunos momentos enfatice uno u otro. Aun la enseñanza de destrezas físicas, como el entrenamiento en un deporte, pone en juego el pensamiento.

En la enseñanza de las ciencias (cualquiera de ellas) se pueden valorar los aportes del pensamiento "estricto" (basado en la validación del conocimiento especializado) y del pensamiento "laxo" (basado en la narrativa, en la comprensión de fenómenos y prácticas sociales, en la cultura o en las repercusiones afectivas) como conocimientos capaces de ampliar nuestra comprensión del mundo (Bateson, 1998). Las mismas ciencias han necesitado de los conceptos laxos y de la intuición para desarrollar avances a lo largo de su historia. Así, la enseñanza de las ciencias podrá ampliar la idea de conocimiento, incluyendo no solo las actividades mentales sino, también, la imaginación, el arte y la narración (Bruner, 1987; Eisner, 1998; McEwan y Egan, 1998).

Del mismo modo, será necesario comprender que las enseñanzas intrínsecamente "intelectuales" desarrollan también destrezas y capacidades técnicas (como manejar índices o consultar bibliotecas) y las que son intrínsecamente "artísticas" desarrollan habilidades de razonamiento y que, por ejemplo, pueden encontrarse regularidades matemáticas aprendiendo música. Asimismo, también será necesario

comprender que no solo se aprende a resolver problemas cuando se enseña matemática, o que los métodos de investigación activa no son propiedad exclusiva de la enseñanza de las ciencias biológicas, sino también de las sociales.

Los contenidos de la enseñanza no se agotan en los conocimientos y conceptos albergados en las distintas disciplinas. Incluye toda una gama de habilidades cognitivas y prácticas culturales generales que requieren ser transmitidas de manera metódica: buscar, interpretar y organizar informaciones; utilizar instrumentos y herramientas informáticas; elaborar planes de acción; comunicarse y expresarse de forma oral, escrita, gráfica, corporal, así como un amplio campo de disposiciones valorativas y sociales, como cooperar con otros, respetar las divergencias y las diferencias, actuar conforme a valores.

DIEZ FORMAS GENERALES PARA ENSEÑAR

En este apartado sintetizaremos diez métodos didácticos generales como andamios para la práctica disponibles para organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o generando distintas formas apropiadas para las intenciones educativas, los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y los alumnos. Sin dudas, existen muchas otras alternativas sistemáticas, pero aquí seleccionamos las que pueden ser más utilizadas y desarrolladas en y para las prácticas relacionadas con distintas materias o disciplinas. Algunos métodos ponen el énfasis en la enseñanza como transmisión/instrucción y otros, en la enseñanza como guía activa, facilitación u orientación (Davini, 2008). Pero, en definitiva, pueden incorporarse en

distintos momentos de la enseñanza, generando diversos dispositivos. En todos los casos parece necesario y útil que los docentes –novatos, experimentados y en formación– conozcan o recuperen sus aportes para las prácticas de la enseñanza.

Método de transmisión significativa

Teniendo en vista las importantes críticas a las modalidades de instrucción clásicas centradas en las exposiciones del profesor –entre ellas, la pasividad del alumno y las tendencias al aprendizaje memorístico– se han desarrollado las bases del *método de transmisión significativa*, a partir de las contribuciones de los estudios del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y otros, 1975; Novak y Gowin, 1988).

De acuerdo con estos aportes, el aprendizaje significativo solo es posible cuando los alumnos *relacionan*, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previos, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento.

La transmisión significativa se basa en tres pilares.

- La *significación lógica* del contenido: implica la organización del contenido de enseñanza de acuerdo con su estructura lógica. Supone trabajar con los contenidos atendiendo a su organización y relaciones, evitando presentar temas "sueltos" en forma de "colección". Incluye, también, utilizar distintas formas de representación del contenido (imagen, gráfico o mapa conceptual) que muestre los núcleos centrales del tema o problema. Su función es representar una síntesis básica, pro-

mover preguntas reflexivas y facilitar la expresión de las ideas o supuestos previos de los alumnos sobre el tema y el material expuesto.

- La *significación psicológica* para los alumnos: indica que el contenido deberá presentarse apelando a los intereses, representaciones y cultura de los alumnos. Más que pensar en exponer libremente, quien enseña deberá pensar en proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya poseen o viven.[2] Además de potenciar la motivación, representa la posibilidad de brindarles la confianza intelectual y afectiva de que ellos son capaces de entender. De este modo, este método representa una alternativa de integración entre la *instrucción* (centrada en el profesor) y la *construcción activa del conocimiento* (centrada en los alumnos).
- La *significación social* de lo que se aprende: el contenido y la forma de abordarlo deberán tener en cuenta su propio valor para la vida, fuera del aula misma, ampliando la comprensión del mundo. Incluye, también, la posibilidad de utilizar los nuevos conocimientos y habilidades cognitivas en contextos diferentes. El desarrollo del pensamiento y de las habilidades para el manejo de la información es un propósito permanente en la enseñanza. Pero alcanza aún mayor énfasis en la actualidad, dada la importancia del acceso y manejo crítico-reflexivo de la información así como de la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

[2] Esto tiene una larga tradición pedagógica, desde la Pedagogía Activa, hasta la obra de Paulo Freire y la contribución de Giroux (1994).

Método de diálogo reflexivo

El núcleo fundamental del método es el diálogo o conversación: docente y alumnos participan intercambiando sus observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión. A través del diálogo, las personas expresan sus concepciones personales, distinguen puntos de vista y contradicciones y forman (o reformulan) sus ideas, supuestos o conceptos.

El método reconoce una larga tradición pedagógica, desde la mayéutica socrática, el desarrollo del pensamiento reflexivo (Dewey, Schön), la negociación de significados (Bruner, Mercer), el diálogo liberador de Paulo Freire, hasta los actuales desarrollos de la enseñanza tutorial y los foros de debate. Perkins (1992) indica que la enseñanza socrática ayuda a los alumnos a aprender ciertos conceptos por sí mismos, dándoles la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo.

Así, el diálogo reflexivo tiene protagonistas (el docente y los alumnos como sujetos activos), contenidos (la "materia" u objeto del diálogo) y un vehículo o "medio" privilegiado que es el lenguaje: la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje; también, una dirección: construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar.

La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo para guiar el pensamiento. "¿Qué es esto?" y "¿Qué *significa* aquello?" son preguntas que no deben confundirse con un "interrogatorio" de evaluación ni con la pregunta superficial para amenizar o llamar la atención del otro. Nos referimos a la *pregunta reflexiva* que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión. La pregunta puede surgir de quien aprende (y el docente la

aprovecha) o puede partir del docente, provocando el proceso reflexivo.

Método de cambio o conflicto conceptual

Ciertamente, uno de los desafíos de la enseñanza es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos personales. En otros términos, se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la flexibilidad de pensamiento.

Desde el punto de vista de los supuestos de los estudiantes, estos desafíos implican la necesidad de provocar conflictos de interpretación de diferentes formas (Pozo, 1989; Nussbaum y Novick, 1982):

- poniendo en tensión sus propias interpretaciones o concepciones con informaciones concretas de una determinada realidad (conflicto empírico) y
- contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales sobre el tema (conflicto teórico).

Pero la flexibilidad conceptual y el pensamiento crítico no solo se desarrollan cuestionando las propias ideas o supuestos. También implican el análisis crítico del conocimiento mismo que se enseña y se estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado. En esta dirección, estos desafíos requieren provocar conflictos de interpretación del conocimiento de distintas formas:

- contrastando distintos enfoques alternativos sobre una misma realidad o problema (conflicto entre teorías) y
- contrastando uno o más enfoques con el contexto particular (conflicto práctico). En este caso, un enfoque puede ser apropiado para explicar el contexto en el que se originó, pero puede ser inválido o limitado para entender el contexto propio.

En cualquiera de las alternativas anteriores, los alumnos reflexionan, discuten, analizan y reelaboran, pero al mismo tiempo se transmiten otras alternativas para entender el problema, la situación o la realidad (Aebli, 1998; Joyce y Weil, 2002).

Método inductivo básico

El método de enseñanza inductivo está organizado para que quienes aprenden asimilen los conocimientos mediante la observación y el manejo directo de materiales y procesos empíricos y/o a través de la observación e interpretación de informaciones secundarias (cuadros, tablas, gráficos, etc.). A partir de las observaciones y el análisis de los materiales, se registran, comparan y clasifican los datos, buscando regularidades, explicaciones o generalizaciones.

El desarrollo del método inductivo reconoce una larguísima concreción en la práctica de la enseñanza (aprender por la observación directa), en la tradición didáctica y en los estudios modernos sobre el aprendizaje humano.[3]

Así, los alumnos desarrollan la comprensión por su propia actividad directa sobre los materiales, en lugar de obtenerla

[3] En la tradición didáctica, el método ha sido propuesto y utilizado desde Comenio hasta Montessori, y en los estudios modernos sobre el aprendizaje, por la Gestalt y las contribuciones derivadas de Piaget (Aebli, 1998).

a partir de la explicación previamente organizada por otros (maestros o profesores).

Ejercitar de modo sistemático la observación es de fundamental importancia para el desarrollo del pensamiento y la asimilación del conocimiento. A su vez, el proceso de enseñanza permite desarrollar habilidades para procesar informaciones partiendo de lo empírico, organizando los datos y reconociendo tendencias y generalizaciones. El aprendizaje es guiado por el razonamiento sistemático y metódico, y orientado intencionalmente por quien enseña mediante preguntas.

Este método es efectivo y de gran importancia porque apunta simultáneamente a la comprensión de los fenómenos reales y al desarrollo de las capacidades básicas fundamentales del pensamiento (tanto en niños como en adultos) y de habilidades para procesar informaciones:

- observar y describir los objetos, hechos, procesos, fenómenos y datos o informaciones de la realidad natural o sociocultural, y ordenar los datos mediante un registro;
- comparar y distinguir las semejanzas y diferencias a partir de la observación y los registros;
- clasificar (agrupar, reunir) y definir las características centrales del material en estudio e incluso construir conceptos, y
- descubrir las regularidades, tendencias o leyes de los fenómenos observados o en los datos analizados (generalización).

Es común identificar el método inductivo con la enseñanza de las ciencias biológicas o experimentales, pero puede ser aplicado para una amplia gama de contenidos

de enseñanza, incluso las ciencias sociales o la lengua, y en distintas etapas evolutivas de los alumnos (Eggen y Kauchak, 2000; Joyce y Weil, 2002). El rol de quien enseña es fundamentalmente el de organizador y guía del proceso de aprendizaje para:

- determinar las actividades y los materiales apropiados para las capacidades de los alumnos, disponibles en el ambiente de aprendizaje;
- alentar a los alumnos a hacer observaciones y a constituirse en el centro activo del aprendizaje;
- indagar todo el tiempo (desde el comienzo hasta el final) mediante preguntas que guíen las actividades y aprovechar los errores para formular nuevas preguntas en lugar de corregirlos;
- estimular a los alumnos en y durante las tareas, valorando sus contribuciones y reorientándolas en los casos en que se dispersen del propósito, y
- manifestar expectativas positivas sobre lo que los alumnos pueden hacer, lograr y descubrir.

Método de investigación didáctica

La enseñanza debe ser capaz de brindar oportunidades de desarrollar modos de pensar sistemáticos y de manejar la información y los conocimientos de manera eficaz y orgánica. Con ello, los alumnos (cualesquiera sean su edad y condición) podrán asimilar el conocimiento y desarrollar destrezas para el manejo de las informaciones necesarias más allá de un aula, para la actuación en la sociedad y para el aprendizaje permanente (Eggen y Kauchak, 2000; Joyce y Weil, 2002).

El método de investigación didáctica presenta una contribución en este último sentido, pues enseña a los alumnos a procesar activamente las informaciones, a través de enfoques y metodologías de estudio propios de los campos de conocimiento y de las disciplinas.

Debe destacarse que no se apunta a la investigación científica o académica. Lo que importa aquí es la asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento para analizar la información, mediante procesos dotados de validez y aplicabilidad generales, tanto para la vida diaria como para constituirse en "consumidores activos" de informaciones y conocimientos.

Cabe señalar, también, que el desarrollo actual de las sociedades demanda no solo el acceso a la información y el conocimiento sino también el desarrollo de capacidades para su manejo y procesamiento permanentes, con técnicas de trabajo intelectual sobre el material que van desde el empleo de diccionarios, la creación y utilización de ficheros, el manejo de bases de datos, la investigación documental, la interpretación de gráficos y tablas numéricas, hasta el uso de instrumentos y redes informáticas, etc. (Bourdieu y Gros, 1990).

La enseñanza orientada por el método de investigación didáctica apunta también a reducir las desigualdades vinculadas con el origen social y cultural de los alumnos. Las investigaciones muestran las diferencias en las oportunidades educativas para desarrollar estas capacidades y destrezas entre los alumnos socialmente menos favorecidos y los de familias más acomodadas. Implementado progresivamente desde la enseñanza básica infantil (dentro de los límites del ambiente de aprendizaje y de las capacidades de los alumnos), en la adolescencia y en la formación de adultos, promueve oportunidades para el desarrollo.

El método presenta una larga tradición en el pensamiento pedagógico y ha avanzado en la enseñanza de las ciencias (Schwab, 1973; Eggen y Kauchak, 2000), pero puede utilizarse en otros campos, con otros modos de pensamiento, como el histórico, la narrativa y el arte (Eisner, 1998).

La propuesta general consiste en plantear a los alumnos un problema o un área de indagación e involucrarlos en la investigación, constituyéndolos así en buscadores y organizadores activos de la información. A lo largo del proceso y con la guía del profesor, ponen en marcha métodos de búsqueda y análisis apropiados para el tema en cuestión, formulan hipótesis, procuran pruebas, producen informes y los discuten cooperativamente para llegar a conclusiones.

Siempre, cualquiera sea el caso, la investigación se desencadena en torno a una pregunta, un problema, una incógnita, una necesidad. Se utilizan las metodologías de indagación, pero también se apunta a entender la valoración del conocimiento científico y la provisionalidad de los hallazgos, además de la reflexión ética sobre el conocimiento.

Método de estudio de casos

El estudio de casos se corresponde con una forma natural de aprender, como en la vida diaria, alrededor de situaciones reales. El método de estudio de casos recupera este proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza. De esta forma, apunta a vincular el conocimiento con la realidad y a desarrollar capacidades de análisis, búsqueda de información y toma de posiciones. La intención final es comprender el problema y

el contexto situacional, así como elaborar posibles maneras de intervención a fin de mejorarlos.[4]

Al constituir una metodología para el análisis y la interpretación de situaciones reales o muy similares a ella, se suscita el interés de los estudiantes, se genera el debate e intercambio con el grupo y se amplía la comprensión de las situaciones y de las alternativas de acción. Analizando estos casos, se facilita sobre todo el desarrollo de propuestas de acción y la transferencia al contexto particular de los estudiantes.

Los estudios de casos incluyen al menos dos elementos básicos:

- una descripción breve del caso o situación y del contexto en el que ocurre, para que los alumnos puedan reconocer y analizar sus elementos críticos. Es conveniente utilizar un lenguaje claro y simple, en lo posible bajo la forma de relato, y
- preguntas reflexivas que orientan el análisis, el intercambio, la identificación y explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de formas de acción. Es conveniente inducir la toma de posición personal, por ejemplo, preguntando: ¿qué piensa usted? ¿Cómo actuaría en una situación similar? ¿Qué tendría en cuenta?, etc.

Además de estos elementos básicos, según la situación y el nivel de análisis, el estudio de casos puede incrementarse con otros componentes de información.

[4] Para Schank y Cleary (1995) el estudio de casos constituye una forma de aprendizaje común en el mundo real y el razonamiento involucrado en el proceso es la forma predominante con la cual las personas pensamos sobre el mundo, poniendo en juego nuestras experiencias anteriores y nuestras propias visiones.

- Datos ampliatorias sobre el contexto.
- Informes de la visión de los distintos actores involucrados en la situación.
- Textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema que amplíen la perspectiva.
- Enlaces para búsqueda de información en la Web.
- Consulta a especialistas u otros profesores.
- Referencias a casos o situaciones similares.

De acuerdo con Perkins (1992), los estudios de casos constituyen un "kit de construcción" que depende de los propósitos de enseñanza, de la situación y de las características y posibilidades de los alumnos. El intercambio de visiones dentro del grupo facilita la ampliación de las miradas sobre el problema y, con ello, expande o cambia el punto de vista propio.

Es importante que los casos sean realistas, es decir, que constituyan situaciones verdaderas o verosímiles en el mundo real que desafíen a los estudiantes. Los profesores que guían deben dar acceso a informaciones, orientar con preguntas reflexivas relevantes y pertinentes a la situación analizada, y apoyar la síntesis de explicaciones sobre la base de análisis e información (Jonassen, 1998).

Método de solución de problemas

Aprender analizando o resolviendo problemas es un proceso que acompaña a las personas a lo largo de toda la vida. Los problemas generan preguntas, dudas o incertidumbre. Las personas, entonces, necesitan analizar y comprender el problema, a partir de lo cual podrían tomar decisiones para resolverlo, o al menos, para disminuir la incertidumbre que produce.

En la enseñanza, el método de solución de problemas es comúnmente asociado a la didáctica de las matemáticas o de las ciencias experimentales. Pero su alcance es mucho mayor: abarca muy diversos contenidos y resulta muy amplia la gama de problemas, como lo muestra la siguiente clasificación (Jonassen, 1998; Schön, 1992; Spiro y otros, 1992).

- *Problemas bien definidos o estructurados*, cuyo análisis y solución es algorítmica, es decir, del tipo A + B = C, y en los que la resolución puede alcanzarse mediante la aplicación de principios generales, cálculos numéricos o por la utilización de un número limitado de reglas. Estos problemas tienen parámetros delimitados y los conocimientos que involucran son generales o de carácter regular.
- *Problemas parcialmente estructurados*, cuya solución es probabilística y no medible o de respuesta única, es decir, del tipo A + B = puede ser C o tal vez D. Integran el tratamiento algorítmico para algunas de sus dimensiones y el análisis cualitativo para otras.
- *Problemas de débil estructuración o baja definición*, cuya solución no depende de un patrón único, sino de la utilización de múltiples criterios. Las soluciones a estos problemas son fuertemente dependientes del contexto, la cultura y los actores involucrados; los efectos no son netamente previsibles y exigen la integración de distintas perspectivas, incluyendo las valorativas, subjetivas y de contexto, que se influyen mutuamente.

Cualquiera sea el problema que se pretenda abordar y la clase o nivel de conocimientos involucrados, es importante determinar de qué tipo de problema se trata y qué informaciones serán necesarias para comprenderlo y para operar. Los problemas siempre llevan a formularse preguntas y a buscar cómo podrían obtenerse las respuestas: ¿es una situación experimental? ¿Requiere de mediciones o cálculos? ¿Supone analizar y organizar datos? ¿Implica buscar en lecturas de textos? ¿Supone realizar entrevistas o buscar testimonios? Y hasta preguntarnos qué es lo que no sabemos sobre el problema.

Pero más importante aún es partir de problemas *genuinos*, es decir, aquellos que no tienen mecanismos de solución anticipados o respuestas prontas. En estas situaciones, el pensamiento de los alumnos solo es demandado en materia de "aplicar" lo transmitido. En realidad estos *falsos problemas* son solo ejercitaciones aplicativas. Y muchas veces son utilizados por los profesores a efectos de controlar que los alumnos hayan incorporado lo que les fue transmitido.

El aprendizaje a partir de problemas tiene un alto valor educativo. Permite el desarrollo de habilidades de trabajo intelectual derivadas de la práctica, la búsqueda activa de nuevos conocimientos e informaciones, la formulación de hipótesis y la toma de decisiones para la acción, con el fin de resolver problemas en nuevas situaciones. Asimismo, facilita la interacción grupal y el aprendizaje del trabajo en equipo.

El aprendizaje basado en problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en distintos momentos y lugares, promoviendo la búsqueda de nuevas informaciones para entender y tratar de resolver problemas.

Método de proyectos

El método de proyectos reconoce una larga tradición en la enseñanza y apunta a aprender mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, organizando el trabajo en etapas en un tiempo determinado, haciendo un seguimiento del proceso y sus resultados.

El método requiere de la acción grupal. En tiempos recientes, el desarrollo metodológico se fue nutriendo a través de la realización de *talleres* para la *producción de proyectos de acción construidos grupalmente*.[5] Debe destacarse que la lógica del método de proyectos no se agota en un *taller* específico, sino que se orienta a un proceso de mediana duración, pudiendo desarrollarse toda una unidad de enseñanza y hasta un programa completo de trabajo.

Otro aspecto relevante es que el método de proyectos constituye un proceso de aprendizaje. Al elaborar el plan, los estudiantes desarrollan sus conocimientos prácticos y asimilan contenidos de enseñanza.

El método de proyectos presenta un importante valor educativo. Además de ser una metodología útil para desarrollar conocimientos, integra sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en los alumnos el aprendizaje

[5] En su configuración inicial, Kilpatrick fue quien sistematizó el método, en la década de 1920, aunque por entonces lo planteó para la educación básica infantil, a través de actividades que los alumnos realizaban fuera de la escuela, con lo que convertía a los aprendices en agentes activos de la obra que preparaban y ejecutaban. Las actividades involucraban el trabajo manual (siembra, cultivo y recolección de cereales; cría de animales, etc.), pero eran fuente de aprendizaje intencional de conocimientos para producir, utilizar o perfeccionar una técnica. Posteriormente, las propuestas se enriquecieron con el aporte de Freinet a los enfoques de la "educación por el trabajo", lo que equivale al desarrollo del aprendizaje emanado de la actividad laboriosa de los niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente estimulado por la realidad y por la acción.

de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica), la elección de medios para el desarrollo del proyecto y el monitoreo y evaluación de resultados. Asimismo, favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y la autonomía de aprendizaje.

Demostraciones y ejercitación

En términos generales, el método consiste en la demostración activa de procedimientos y acciones por parte del docente y la posterior ejercitación activa por parte de los alumnos, con apoyo al principio, hasta lograr la total autonomía de los estudiantes en la ejecución de las acciones.

La propuesta del método se diferencia del adiestramiento mecánico en procedimientos utilizado hace muchas décadas en el "entrenamiento fabril", en el que los operarios debían ejecutar las órdenes fielmente, con supervisión y control de eficiencia y castigos. Como método de enseñanza dirigido a formar un aprendizaje, el proceso no se restringe a la mera ejecución de procedimientos, sino que se acompaña en forma permanente con el análisis y la explicación de los principios, conocimientos o normas que sustentan los procedimientos, tanto en la fase de demostración como en el seguimiento de la ejercitación. Tampoco el seguimiento se convierte en una supervisión, sino en el apoyo de las acciones y el análisis reflexivo de sus procesos.

Con este marco, el método consiste en la enseñanza directa de una habilidad práctica a un grupo de estudiantes, poniendo a prueba su comprensión acerca de lo que se muestra y lo que se hace bajo la dirección del docente (prác-

tica controlada), quien los guía en el ejercicio de las habilidades (práctica guiada) (Joyce y Weil, 2002).

La eficacia del método reside en la posibilidad que brinda a los estudiantes de experimentar las prácticas de la manera más realista posible (incluyendo los contextos reales de acción) y de ejercitarlas, así como de manifestar las dudas o preguntas que requieran formular para su comprensión y para su realización. El resultado que se busca es que alcancen un grado significativo de independencia y autonomía en la acción (dominio).

El método es de gran ductilidad porque puede ser desarrollado con estudiantes de cualquier edad y se aplica a una variedad importante de contenidos: desde las habilidades operativas corporales, manuales y técnicas (con o sin uso de instrumentos), hasta las comunicativas (manejo oral o escrito directo), con uso de herramientas culturales (libros, diccionarios, recursos de información) y el trabajo en equipo (división de tareas y complementariedad).

Algunas habilidades requieren del aprendizaje de procedimientos regulares o estándares; en ese caso lo que se busca es eficiencia, precisión y rapidez en las acciones prácticas hasta alcanzar el dominio. En otros casos, las habilidades que se enseñan no son estándares sino que suponen y requieren el desarrollo de la creatividad o inventiva personal. En todos los casos, el docente acompaña las acciones y transmite los principios y conocimientos que soportan los distintos procedimientos.

La enseñanza debe tener en cuenta la complejidad de la habilidad que se busca formar en relación con el nivel o las capacidades previas de los alumnos y el contexto de la enseñanza. La primera fase del método es la demostración, en la que se *modeliza* la práctica apoyándose en los principios explicativos y en las normas operativas de acción. La demostración debe estar acompañada de explicaciones del conocimiento implícito en la habilidad, de los porqués de los procedimientos que se demuestran, de manera de apoyar la comprensión sobre lo que se hace. Es bueno incluir el diálogo y las preguntas reflexivas para identificar la correcta comprensión de los estudiantes o resolver las dudas, asegurándose de que todos los alumnos puedan preguntar y responder promoviendo el diálogo activo entre los mismos estudiantes.

La segunda fase incentiva a los estudiantes a la ejercitación y experimentación, brindándoles distintos niveles de asistencia a través del proceso. Es importante dar suficientes oportunidades para ejercitar las habilidades que se espera que adquieran, y ofrecer una retroalimentación permanente durante el proceso de ejercitación, con las orientaciones y correcciones necesarias. Las investigaciones muestran que los docentes más eficaces son los que retroalimentan en forma continua durante las actividades de los alumnos (Perkins y Salomon, 1998).

Cuanto más se ejercite una habilidad, más se la domina y se posibilita la creatividad de los estudiantes sobre los procesos. La *frecuencia* (ritmo) es otro aspecto a tener en cuenta: períodos breves pero continuados producen mejores resultados que períodos muy distribuidos o distantes en el tiempo, en especial en la primera etapa de adquisición de una habilidad, en la que se requieren una orientación y un apoyo más intensos. Luego, la frecuencia puede llevarse a períodos más espaciados, con una guía semiindependiente o independiente, a medida que se alcanza mejor desempeño.

El ambiente de aprendizaje demanda distintas condiciones según sea la habilidad a desarrollar, desde materiales simples hasta más complejos (campos prácticos, labora-

torios, modelos, maquetas, instrumentos, bibliotecas y recursos de información, etc.). Pero siempre requiere de una comunicación activa, de un proceso dinámico y participativo y del flujo continuo de interacciones entre el docente y los alumnos y de estos entre sí.

Simulaciones

La simulación es un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos artificiales, pero lo más similares posible a los de la realidad (Joyce y Weil, 2002), a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas para cuando efectivamente las precisen.

La enseñanza con simulaciones alcanza una gran variedad de posibilidades de aplicación, puede utilizarse con independencia de la edad de los alumnos y se adapta a múltiples contenidos de enseñanza. En particular, ha alcanzado mayores posibilidades con el desarrollo de las tecnologías de enseñanza.

Por otro lado, la simulación es un método general, pero admite alternativas específicas. Entre las más utilizadas, se destacan:

- las *simulaciones escénicas*, que consisten en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación, y
- las *simulaciones con instrumental*, que enfatizan habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción.

DIEZ CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA MOTIVACIÓN

Motivar en la enseñanza e impulsar el interés de los alumnos por aprender requiere reflexionar sobre los desafíos de los cambios culturales y de los sujetos, pero también implica el planteo de criterios básicos y generales para las prácticas docentes (Davini, 2008). En este sentido, se proponen diez criterios didácticos para la motivación, al margen de la edad de los estudiantes y del contenido o el contexto de la enseñanza.

Transmitir contenidos relevantes

La enseñanza, en cualquiera de sus formas y orientaciones, es siempre un acto de transmisión de contenidos culturales, sean conocimientos, habilidades cognitivas u operativas, capacidades para la acción, disposiciones personales o valoraciones sociales. Quienes se disponen o proponen enseñarlos los consideran valiosos en sí mismos. Pero, los alumnos ¿los perciben de la misma manera? ¿Entienden su importancia y su valor para el desarrollo individual y social? ¿Los estiman como necesarios o relevantes? ¿Los vinculan con su realidad, con sus necesidades o con las prácticas sociales? ¿Los consideran más justos o que los ayudan a ser mejores? Aprender significa casi siempre un esfuerzo, ¿vale la pena hacerlo?

Para pensar en la motivación, como educadores, debemos presentarles y plantearles a los estudiantes la posibilidad de aprender contenidos relevantes y justos, es decir, aquellos que vale la pena aprender porque nos hace mejores (Dussel, 2005). Lo importante es facilitar a los aprendices la crítica y la percepción del valor para comprender mejor el mundo, así como para ser mejores y más activos en la vida social.

Implicar activamente a los alumnos en las tareas

La motivación para aprender aumentará significativamente a medida que los estudiantes puedan involucrarse activamente en la enseñanza. Ello contempla no solo participar durante la enseñanza, sino también la posibilidad de elegir temas o problemas que deseen estudiar o profundizar. Implicarse activamente en las tareas significa, en última instancia, darse la oportunidad para desempeñar el papel de estudiante (Fenstermacher, 1989):

> Supone investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, completar fichas o participar en discusiones rutinarias, elegir temas o problemas de profundización o lecturas, tomar decisiones durante su desarrollo y entender las consecuencias de sus elecciones (Miller y Rollnick, 2002).

Si aprender conlleva un esfuerzo y muchas veces genera resistencias, habrá que pensar en las formas que facilitan mayor disposición y empeño por parte de los alumnos. Las investigaciones sobre la enseñanza muestran que los maestros y profesores más efectivos para involucrar a los alumnos en el esfuerzo de aprender son aquellos que, según Raths (1980):

- inducen el interés, el asombro y desafíos prácticos sobre los contenidos que se enseñan, en lugar de preocuparse por transmitirlos linealmente;
- proponen tareas significativas y relevantes;
- dan apoyo, seguimiento y rápida retroalimentación a las tareas (*feedback*);
- orientan en forma personalizada y situada, y
- inducen la reflexión y las respuestas en forma de preguntas y/o sugerencias, en lugar de dar instrucciones, correcciones o respuestas "hechas".

Trabajar desde lo concreto y real

La enseñanza despertará más y mejor motivación si trabaja sobre lo concreto, cualquiera sea la edad de los alumnos. Siempre se comprende mejor y se despierta mayor interés si se trabaja desde lo observable, en forma real o simulada. La motivación y, por ende, el aprendizaje se incentivan cuando se enseña sobre la base de la experiencia, sea la que nace del contacto con lo sensible del medio, sea de la experiencia propia de los alumnos, sea a través de la mediación de las informaciones concretas o de la experiencia nacida de la imaginación (Eisner, 1998).

Este tipo de trabajo supone partir de la experiencia, incluir el análisis de situaciones o problemas concretos, incorporar las narrativas, los relatos, testimonios o ejemplos (Jackson, 1998), visualizar la conexión entre un acto y sus consecuencias, incorporar, siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones.

Recuperar los códigos y lenguajes de los alumnos

La enseñanza siempre implica una comunicación entre quien enseña y quienes aprenden. Para potenciarla y motivar, requiere incorporar las formas de comunicación y expresión a través de las cuales los jóvenes construyen hoy sus identidades, muchas veces ignoradas por las escuelas (Giroux, 1994).

Se puede aprender mejor y motivar el esfuerzo para aprender si se incorporan las formas de comunicación y los

lenguajes más próximos y significativos para los estudiantes con los cuales ellos construyen su experiencia, incluyéndolos en la comunicación y en el desarrollo de la enseñanza. Esto no implica que no se introduzcan nuevos códigos y conceptos, sino que supone partir del lenguaje y los códigos expresivos de los alumnos, reconocerlos y reconocer al "otro" para avanzar hacia los nuevos. Asimismo, implica integrar los lenguajes de la cultura visual (el cine y la TV), las expresiones de la música y los deportes y de la cultura interactiva (tecnologías de la comunicación) (Eisner, 1998).

Incluir la emoción en la enseñanza

Afectividad y cognición son interdependientes y se interpenetran, como partes de una misma realidad (Gardner, 1988). Interesarse y esforzarse por aprender implica poner en marcha la emoción, los sentimientos y, por qué no, la alegría y el placer, evitando que la enseñanza se convierta en una rutina.

Cualesquiera sean los contenidos, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica plantear desafíos, incorporar los intereses de los alumnos, apostar a que imaginen ideas y proyectos propios, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad, facilitar distintas formas de expresión de sus ideas y sentimientos.

Comunicarse en forma personalizada

Los alumnos se interesarán más por las tareas de aprendizaje si son reconocidos como sujetos particulares, a través de un intercambio personalizado. Si bien los docentes se comunican con el grupo, cada uno de los alumnos es una persona con sus problemas, necesidades y dificultades. El intercambio personal implica, asimismo, hacer un seguimiento personalizado de sus avances individuales. Todo ello supone conocer a los alumnos y llamarlos por su nombre, dialogar en forma individual, apoyar sus esfuerzos, tener en cuenta sus dificultades, valorar sus intereses, darles "pistas" para mejorar sus actividades.

Promover el trabajo grupal

El interés y el compromiso con las tareas son mayores si los alumnos participan en grupos de aprendizaje. El grupo mismo es un factor que motoriza el desarrollo de las actividades, implica la mediación con las experiencias y perspectivas de los otros, enriqueciendo asimismo la intervención del docente.

Participar con otros en el desarrollo de las actividades configura un sistema dinámico, en el que se integran las interacciones grupales, la situación, las actividades de aprendizaje, los contenidos y los significados (Newman, Griffin y Cole, 1991). En los grupos se desarrollan también otras habilidades para la participación en actividades socialmente organizadas y se fortalecen las identidades individuales (Slavin, 1994).

Incluir temas o problemas sociales o personales de interés para los alumnos

Investigar reflexivamente ideas, teorías, enfoques y problemas que involucren a la sociedad o al desarrollo personal es, quizás, el mayor aporte que la enseñanza puede brindar al desarrollo de la educación (Raths y otros, 1980; Giroux,

1994). Especialmente en la adolescencia y en la juventud hay un gran espacio para ello. Estimular a los alumnos a comprometerse, en particular con aquello que eligen o les preocupa, es un factor importante para enfatizar la motivación para aprender.

Evaluar sus avances, errores y mejoras y estimular la autoevaluación

El seguimiento y control de los aprendizajes es una de las tareas del docente. Pero si el alumno puede revisar sus propios procesos, evaluar sus progresos, sus dificultades y sus posibilidades de mejorar, se incentiva el interés. De este modo, la evaluación no es algo que le interese al otro, sino a él mismo.

La autoevaluación del proceso de aprendizaje es algo que debería ocurrir con frecuencia, involucrando al alumno en el compromiso por sus propios progresos. Ello contribuye a estimularlo, fortaleciendo la revisión de sus metas y necesidades y la formación de capacidades metacognitivas (aprender a aprender).

Mantener la coherencia entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace

Lo que desmotiva fuertemente a los alumnos es la contradicción entre lo que se dice y lo que, luego, se hace realmente. Algunos profesores enuncian propósitos de participación y de valoración de la reflexión de los alumnos, y luego solo evalúan la memorización de informaciones. Otros proclaman la importancia y necesidad del compromiso con las tareas y responsabilidades, pero muestran poco interés en lo que enseñan y lo hacen de manera rutinaria o burocrática. Otros declaran que es fundamental la actualización permanente y la búsqueda del conocimiento, aunque enseñan lo mismo y de la misma manera año tras año.

Las contradicciones son rápidamente percibidas por los estudiantes y esto lleva a disminuir notablemente la responsabilidad, el interés y el compromiso con las tareas. Se genera un sistema de complicidades para beneficiarse con ello y superar las evaluaciones con el mínimo esfuerzo personal.

Hay que recordar que la enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza (Jackson, 1975). Mantener la coherencia en las palabras y decisiones didácticas es una condición para sostener la confianza en las interacciones y generar el interés por participar de ellas.

CRITERIOS GENERALES PARA EVALUAR

La evaluación es un componente íntimamente integrado a las prácticas de enseñanza. Acompaña y apoya todo el proceso, y no solo un momento específico que ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada. Para la formación en las prácticas, los docentes tienen que reconocer que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones.

En este proceso, pueden diferenciarse distintas "caras" de la evaluación: la *diagnóstica*, la *formativa* y la *recapituladora* o *de resultados*. Estas caras no deben ser comprendidas como

fases o etapas sucesivas en el tiempo, en sentido lineal, sino como manifestaciones distintas y complementarias de un mismo proceso, que responden a distintos propósitos. Cada una de ellas está presente, con mayor o menor peso, según las necesidades de desarrollo de la enseñanza.

La *evaluación diagnóstica* es comúnmente asociada a un momento evaluativo inicial, en los primeros contactos con el grupo de alumnos. Pero, en verdad, los docentes la realizan en forma constante. En el momento inicial, la evaluación permite valorar las características socioculturales de los estudiantes, sus capacidades, intereses y potencialidades, sus conocimientos previos y sus posibles dificultades.

Esta valoración refiere tanto al grupo como a los alumnos en forma individual. En este sentido, la evaluación facilita las decisiones previas del docente, a la hora de programar la enseñanza. Aquí se incluye, también, la identificación de los recursos de enseñanza que pueden ser movilizados y el análisis del contexto, entre otras importantes cuestiones. En este momento, la evaluación nos apoya en la misma construcción del programa.

La *evaluación formativa* acompaña toda la enseñanza y el proceso de aprendizaje para:

- realizar el seguimiento de la progresiva asimilación de los contenidos, sus avances, sus obstáculos y sus lagunas, así como de los problemas en el desarrollo de las actividades;
- interpretar avances y retrocesos, errores o desvíos, y aprovecharlos positivamente en la enseñanza;
- acompañar la interacción y los intercambios en el grupo, sus contribuciones, y apoyarlos en las dificultades;

- brindar retroalimentación (*feedback*) a los alumnos en la marcha de las tareas, y
- reorientar las actividades programadas, modificando el planteo de la enseñanza o realizando cambios en las estrategias.

Como síntesis, la *evaluación recapituladora o de resultados* se orienta a valorar los logros de los alumnos una vez terminada una secuencia de enseñanza completa. Pero la valoración recapituladora integra la valoración de productos y procesos, interpretando los logros en relación con el punto de partida y del proceso seguido, realizando un balance equilibrado entre la homogeneidad de los resultados buscados y las diferencias de cada grupo o individuo, valorando el esfuerzo y estableciendo un nivel de rendimiento alcanzado.

Mirando más allá en el cambiante y complejo mundo contemporáneo, hoy se tiende a valorar otros atributos, tales como la capacidad para resolver problemas y formular un plan de acciones, la responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa y la capacidad para enfrentar los cambios, el respeto a la diversidad y la capacidad para trabajar con otros, entre otras disposiciones relevantes (Anijovich y otros, 2004). Muchas veces estas disposiciones son formuladas como intenciones educativas, pero luego no son efectivamente consideradas al evaluar (Bourdieu y Gros, 1990).

En esta dirección, la evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. Reducirla a pruebas de conocimientos acaba desvalorizando o simplemente eliminando aquellos propósitos. Aun desde lo cognitivo, estas formas clásicas de evaluación muchas veces solo provocan la recordación de datos o las respuestas esperadas por el profesor.

Partiendo de estas necesidades y de estos problemas, se ha originado un movimiento dirigido a reformular la evaluación educativa, conocido como movimiento para *la evaluación auténtica*, a través de dos grandes estrategias:

- acercar la evaluación al proceso de enseñanza y no solo a un momento de cierre final, y
- utilizar otras herramientas e instrumentos de evaluación que, en general, o no son usados o son relegados a un segundo plano.

Este movimiento define la evaluación auténtica en función de las formas de trabajo que reflejen las situaciones de la vida real, desafiando a los estudiantes a poner a prueba aquello que han aprendido (Archibald y Newman, 1988; Sheppard, 1989; Wiggins, 1989). Sintetizando los rasgos centrales de las propuestas del movimiento para la evaluación auténtica (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000: 208 y ss.), podemos destacar:

- evaluar a través de *producciones o demostraciones reales* de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien. Por ejemplo, leer e interpretar lo que leen, escribir para manifestar sus ideas utilizando bien el lenguaje, expresarse oralmente y sostener un discurso claro y organizado, mostrar su creatividad, mostrar su capacidad de investigación, resolver problemas, etc.;
- proponer en estas evaluaciones *procesos mentales más complejos y estimulantes* que la simple respuesta a cuestionarios;
- incorporar la evaluación de una *amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades (expresivos, creativos, prácticos, sociales)* y no solo de la esfera del conocimiento;
- reconocer y facilitar la existencia de *más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos*, evitando la solución de lo homogéneo y estandarizado;
- otorgar especial importancia a las *expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen*;
- utilizar *criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados para esas producciones o demostraciones*;
- *integrar los aprendizajes*, en particular en las evaluaciones recapituladoras y en las pruebas o exámenes, y
- propiciar la *autoevaluación*, de manera que cada alumno pueda valorar sus dificultades y progresos.

La intervención de los alumnos en el proceso de evaluación, de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, a través de la autoevaluación, involucra el compromiso de los alumnos con sus propios procesos de aprendizaje y con sus logros.

Desde luego, esto incluye la participación de los estudiantes en su proceso de formación docente en las prácticas De este modo, la evaluación auténtica los ayuda a ser más conscientes de sí mismos y apoya la motivación, debido a su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros.

En términos generales, los profesores evalúan el proceso y los resultados del aprendizaje en sus distintas esferas de propósitos educativos, y los estudiantes se autoevalúan en su comprensión, habilidad, esfuerzo y compromiso, así como en sus dificultades y posibilidades. Esta dinámica es importante para fortalecer, revisar o reorientar las metas y necesidades

de los alumnos, y ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas, dado que los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones; esto los habilita para aprender a aprender en otras situaciones y contribuye al desarrollo del autoconocimiento y de la autoconfianza, necesarios para el aprendizaje.

Finalmente, la evaluación opera para la mejora de la enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza. Para los docentes y para los estudiantes que se forman en las prácticas docentes, la evaluación es también una estrategia permanente que potencia la mejora y el perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza.

3. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ACCIÓN

La enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos.
PHILIP JACKSON (1975)

Las prácticas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar específico en el que el docente particular se desempeñe. Seguramente, ese contexto podrá requerir de prácticas singulares. Pero sin dudas, los ejes centrales de su práctica se harán presentes en cualquier ámbito o situación, en tanto práctica profesional.

La formación en estas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente; sin embargo muchas de ellas requieren ser orientadas desde la formación inicial. Ellas hacen a la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, a la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos.

Asimismo, las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen la participación en los proyectos de la escuela y la

interacción con la comunidad de familias. Estos procesos hoy se desarrollan en el marco de profundos cambios socioculturales. ¿Cómo impactan en la práctica profesional de los docentes? ¿Qué desafíos les presentan?

Recuperando la cita que precede estas líneas, buscaremos aquí integrar formas y contenidos, discursos y prácticas, lo explícito y lo implícito, dada su incidencia en los resultados del proceso.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En los últimos tiempos, la cuestión de la programación de la enseñanza ha perdido el vigor que tuvo en otras épocas, debido en particular al creciente desarrollo de currículos oficiales extensos, es decir, currículos que prescriben y describen con alto grado de desarrollo las secuencias, formas y actividades de enseñanza. Sin embargo, existen otras razones que sustentan la importancia de la programación docente, además de los amplios márgenes de oportunidad para tomar decisiones al organizar y desarrollar la enseñanza.

Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros. Por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que construya su propuesta, elaborando la estrategia adecuada para los alumnos y el contexto particular. La programación permite, también, la coordinación de acciones entre los distintos docentes, favorece el trabajo en equipo y la comunicación, de modo de acompañar en conjunto los logros, las necesidades y dificultades del grupo de alumnos.

Mucho se ha escrito (y muy bien) sobre la programación de la enseñanza,[1] por lo que no es necesario abundar aquí; nos limitaremos a destacar algunas cuestiones centrales para tener en cuenta a la hora de organizar previamente la enseñanza. En las prácticas intervienen distintas variables. Cuanto más se prevean estas variables, más eficaz será la programación y el docente dispondrá de mejores condiciones para atender el proceso mismo, evitando desvíos que afecten los logros de aprendizajes perseguidos (Feldman, 2010).

Programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones. Los componentes mínimos de la programación de la enseñanza son:

- la definición de los propósitos educativos y de los objetivos de aprendizaje buscados;
- la organización y secuencia de los contenidos;
- la organización metodológica;
- las actividades de aprendizaje y las tareas que se propone a los alumnos, atendiendo a su secuencia y distribución en el tiempo, y
- la selección de los materiales y los recursos.

Cada uno de estos componentes guarda una estrecha relación y coherencia con los otros. Resulta importante considerar, en primer término, que el proceso para definirlos no es fijo ni lineal, sino que incluye un "ir y venir" entre ellos. Aún más, al definir un componente puede requerirse la modificación posterior de otros. Esto hace dinámico y reflexivo el proceso de la programación. Algunos docentes se sienten

[1] Entre ellos, puede analizarse con más detalle este proceso en Feldman (2010), Davini (2008), Joyce y Weil (2002), Gvirtz y Palamidessi (1998), Stenhouse (1984), Zabalza (1995) y Eisner (1998).

más cómodos comenzando por la organización y secuencia de los contenidos, para luego definir los propósitos y objetivos de aprendizaje. Pero, a la postre, los componentes son interdependientes y cada uno incide o modifica a los otros, buscando su congruencia. Comentaremos brevemente las características y requerimientos de estos componentes.

Propósitos educativos y objetivos de aprendizaje

Los *propósitos* y los *objetivos* tienen un papel orientador hacia los otros componentes. ¿Cuáles son las intenciones educativas que perseguimos con esta enseñanza particular? ¿Qué esperamos que los alumnos sean capaces de hacer o alcancen? La reflexión y análisis de los objetivos perseguidos por la enseñanza así como la definición de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos constituyen marcos de referencia para organizar y diseñar la enseñanza.

Los *propósitos* expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del docente a la hora de organizar su propuesta de enseñanza. Le permiten clarificar sus intenciones al enseñar. Por su parte, los *objetivos* expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen.

Ante todo, cabe destacar que los objetivos de aprendizaje no deberán limitarse a la asimilación y comprensión de conocimientos previstos según los contenidos académicos, sino que pueden incluir una amplia gama de objetivos valiosos y relevantes, tales como:

- producir en conjunto y de modo cooperativo la interpretación de un determinado fenómeno;
- proponer alternativas para resolver problemas (sean matemáticos, ambientales, sociales o comunitarios);
- transferir conocimiento a las prácticas a la luz de situaciones concretas;
- desarrollar habilidades comunicativas (verbales o escritas);
- desarrollar capacidades para la búsqueda y organización de informaciones;
- construir cuadros comparativos;
- analizar las divergencias de determinadas posiciones, puntos de vista o informaciones;
- elaborar un informe exponiendo los puntos de vista personales alrededor del tema;
- manejar o construir tablas numéricas;
- interpretar gráficos estadísticos;
- redactar un cuento, una narración o un texto periodístico;
- hacer el comentario de un texto o de un libro;
- organizar una muestra o exposición;
- interpretar una música o una obra de teatro escolar;
- exponer o debatir sus ideas en un coloquio grupal;
- desarrollar destrezas en el manejo de materiales o instrumentos;
- desplegar destrezas en el manejo y expresión corporal o en la práctica de un deporte;
- desarrollar la sensibilidad artística, la inventiva o la iniciativa.

En cualquier caso, a la hora de definir los objetivos de aprendizaje, es importante tener en cuenta el perfil y nivel de posibilidades de los alumnos, los aprendizajes que pueden desarrollarse por la mediación del grupo y los que es posible alcanzar en forma individual.

Organización y secuencia de los contenidos

En cuanto a los *contenidos* de la enseñanza, es importante recordar que incluyen tanto las informaciones, los conocimientos o los conceptos a trasmitir, asimilar o construir activamente, como las habilidades cognitivas, los procesos de pensamiento implicados, las destrezas prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones.

En primer lugar, Bourdieu y Gros (1990) destacan la necesidad de dar un lugar importante en la enseñanza a una serie de capacidades que la escuela (y la vida) exigen, pero que rara vez son parte del contenido y de la formación metódica, tales como las necesarias para la comunicación formal, el uso de ficheros, la preparación de un informe, la investigación documental, la lectura y análisis de tablas numéricas y gráficos, etcétera.

La segunda cuestión se refiere a la *actualidad o validez* de los contenidos. No todo lo nuevo es lo mejor, pero tampoco lo es la enseñanza de contenidos caducos o que han sido superados por el desarrollo del conocimiento y de las necesidades sociales.

En tercer término podemos indicar la necesidad de establecer una *jerarquía*[2] entre los contenidos. Ello implica establecer la *importancia diferencial* que se atribuye a los distintos contenidos que se enseñan, atendiendo a su valor educativo o a su complejidad. En otras palabras, no todo lo que se enseña tiene el mismo peso relativo o valor.

[2] Bernstein (1980 y 1993), a quien seguimos aquí, desarrolla importantes criterios para el análisis de la estructura y organización de los contenidos con los conceptos de jerarquía, secuencia y ritmo. Asimismo, véase Davini (1998) para el análisis del currículo de formación del magisterio.

Una vez definida la jerarquía de los contenidos, se requiere ordenar su *secuencia*, lo que implica que, en la enseñanza, "uno viene antes y otro después". Entre los variados tipos de secuencias que podrían adoptarse, es posible utilizar una lineal (de complejidad progresiva), una con idas y vueltas (comprensión progresiva y recapituladora), o una abierta (decisiones de los alumnos, creatividad y autonomización) (Davini, 2008).

Organización metodológica

La *organización metodológica, de actividades y situaciones de enseñanza* representa el núcleo central de la propuesta. Este componente de la programación corresponde a la previsión de las tareas que realizarán los alumnos para aprender y es de fundamental importancia. En otras palabras, el sentido último de la programación consiste en pensar qué actividades deberían y podrían hacer los alumnos para aprender, para asimilar los contenidos y desarrollar sus capacidades y habilidades, construyendo su propia experiencia.

Secuencia y distribución de las actividades en el tiempo

Cualesquiera sean estas actividades, es importante valorar *los tiempos* (*ritmos*) necesarios para lograr el aprendizaje. En la enseñanza no siempre se tiene en cuenta este factor necesario para el efectivo aprendizaje, en particular para el de mayor complejidad. Considerando los tiempos, resulta relevante observar también el *ritmo* para aprender, entendido como la frecuencia necesaria para desarrollar el aprendizaje. Algunos de estos, como el incremento de habilidades

operativas o del lenguaje, demandan mayor práctica de la actividad. La frecuencia muy espaciada puede disminuir su eficacia. Otros, como la comprensión y el desarrollo de capacidades cognitivas, necesitan lapsos progresivos más largos y regularmente distribuidos.

Selección de los materiales y los recursos

Finalmente, se requiere prever los materiales y recursos, como andamios de apoyo a las actividades y tareas: guías de trabajo o de lectura, ejercicios, estudios de casos, textos, diccionarios, tablas y gráficos, videos, bibliotecas, materiales concretos, instrumentos, laboratorios, computadoras, etc. La selección y la programación de los recursos deberán brindar a los alumnos la posibilidad de experiencias en el manejo e interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de distintos materiales, para el desarrollo de capacidades.

LAS DECISIONES DOCENTES EN LA ACCIÓN

La programación no es un instrumento rígido. Por el contrario, es siempre una *hipótesis de trabajo* para prever y organizar el proceso, que se pondrá a prueba en la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en un ambiente concreto y con sujetos que son alumnos reales, con diversas interacciones que pueden modificar el desarrollo de las tareas e influir en el curso del proceso.

Aún más: los estudios y las prácticas mismas muestran que, en la acción, los docentes ajustan lo programado durante la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso. Esto puede realizarse en forma escrita o en procesos menos formalizados y personales, que incluyan anotaciones en sus propios registros. La programación no se define de una sola una vez y luego se ejecuta. Por el contrario, implica una actividad permanente y dinámica, que adecue las decisiones al proceso de intercambio con los estudiantes o ajuste el tiempo.

EL MANEJO DEL ESPACIO Y LAS TAREAS EN EL AULA

La *clase* es el ambiente interno y comunicativo que vincula a alumnos, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales. La clase es, en fin, el ambiente de aprendizaje y de enseñanza situado.

En este ambiente se dan relaciones recíprocas entre los alumnos y el docente y los lugares donde se encuentran ciertas herramientas o materiales. Pero el espacio no es solo la distribución de lugares-cosas-actividades, sino también la posibilidad de "circulación" o flujos de intercambio en la interacción con otros.

Es necesario que el entorno sea agradable y propicio para hacer lo que se necesita. En particular, se trata de encontrar mejor ambiente según la tarea que el grupo va a compartir, estudiar o trabajar. Las personas tienden a "apropiarse" de los espacios en los que viven, trabajan o que utilizan, imprimiéndoles algún sentido para las tareas o su estilo personal. Por lo tanto, es positivo que los docentes se perciban como gestores en el manejo y mejora del espacio.

Los docentes, así como los estudiantes en formación, pueden extender su "noción del espacio" al ampliar los espacios para realizar las tareas de aprendizaje: en bibliotecas con guías de trabajo, en ambientes externos o naturales, en laboratorios, en actividades independientes con uso de recursos virtuales, etc. De modo que un ambiente de aprendizaje refiere a ámbitos en los que las personas encuentran conocimientos, informaciones, así como herramientas apropiadas.

Weinstein (1981) señala que una de las primeras decisiones que deben tomar los docentes a la hora de gestionar el ambiente de clase es si lo organizan en términos de *territorios* o de *funciones*:

- Como *territorios* es la forma más difundida en las escuelas. Implica que cada alumno tiene su propio pupitre o mesa y que todos los estudiantes realizan la misma tarea simultáneamente. Esta organización suele ser más apropiada para la enseñanza centrada en la transmisión del profesor.
- La organización en *funciones* implica dividir el espacio, e incluso ampliarlo con nuevos espacios, en áreas de trabajo, por lo cual los estudiantes trabajan en paralelo distintos aspectos de un contenido. Esta organización suele ser más apropiada para las tareas centradas en la actividad de los alumnos.

Estas dos modalidades de organización del espacio tienen otras expresiones: mantener las aulas fijas o constantes para los alumnos, mientras que los profesores rotan de aula según horarios (muy típica en las escuelas secundarias), o las modalidades en que los profesores de cada materia tienen su aula

especialmente organizada y los alumnos rotan según la clase a la que asisten; por ejemplo, el aula de ciencias, de computación, de música, de historia y geografía, en las que se dispone de los materiales, libros, recursos, instrumentales, etc. propios de cada una de ellas.

En cuanto a la apropiación del espacio por parte de los docentes, puede observarse una mayor tendencia a lograrlo en la enseñanza infantil y primaria o básica. Ello se encuentra favorecido por la larga permanencia de los docentes en el horario escolar en el mismo ambiente de clase, lo que además les permite con frecuencia organizar el espacio por funciones (rincón de biblioteca, área de expresión, espacio de ficheros, etc.). Es mucho menos frecuente en los profesores de enseñanza secundaria o superior, dada la alta rotación por las distintas aulas, a excepción de los casos de organización en aulas específicas según el contenido de enseñanza.

Otras cuestiones emergen en la organización del espacio en la clase como ambiente de aprendizaje, a partir de la distribución de los alumnos y los tipos de tareas de enseñanza. Desde esta perspectiva, el lugar puede estar centrado en la atención a la exposición del profesor o en función de favorecer el trabajo e intercambio grupal de los alumnos.

Los agrupamientos de los alumnos pueden ser fijos o variables, según las características de las tareas y del grupo. En general, los agrupamientos variables permiten evitar la rutina, facilitar el trabajo con diferentes compañeros de aula (y no siempre con el mismo grupo) y aprovechar las capacidades de unos en apoyo de otros en el aprendizaje colaborativo.

En cualquiera de los casos, Weinstein formula las siguientes recomendaciones para la práctica de los docentes que puede ser puesta en acción desde la formación inicial.

- Moverse a través de la clase todo lo posible, evitando quedarse en un lugar fijo.
- Comunicarse con los alumnos que están más alejados, y no solo con los que están cerca e invitar a los que habitualmente se ubican en las zonas más periféricas a cambiarse hacia zonas más integradas al grupo.
- Cambiar de lugar periódicamente a los alumnos, para evitar estereotipos fijos y facilitar el intercambio y apoyos de otros.
- Si se trabaja con un grupo pequeño, evitar hacerlo en un aula muy grande.
- Observar la elección de los alumnos de su lugar preferido en el espacio: esto puede dar pistas de su interés, involucramiento o aprecio por la enseñanza y la escuela, como también de las formas de integración grupal, la segregación o la competencia entre sus miembros.

LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LAS TAREAS EN EL AULA

La enseñanza siempre implica una secuencia de tareas que se desarrollan necesariamente en el tiempo. Sin embargo, existen tensiones entre estas variables.

Por un lado, las tareas de enseñanza se realizan en el marco del tiempo externo (medible, cronometrable), cuyo desarrollo es lineal y uniforme, institucionalmente regulado por la organización de la escuela (turnos, calendarios, horarios fijos, módulos horarios). Consiste en un tiempo siempre orientado hacia el futuro, sin vueltas hacia atrás.

Por otra parte, los aprendizajes tienen tiempos internos y variables. Algunos requieren de lapsos más extensos que otros, algunos alumnos demoran más que otros y, con frecuencia, pueden ocurrir "retrocesos productivos" que permiten revisar las dificultades y volver a avanzar, pero que demandan algo más de tiempo.

Tal como indica Eisner (1998) es poco probable que los docentes dediquen el tiempo necesario para que los estudiantes se inicien y desarrollen en el ejercicio de los métodos inductivos de pensamiento o en las capacidades para la acción si siguen considerando que lo más importante es el cumplimiento de los planes de estudio o que los alumnos alcancen altos puntajes en las pruebas de evaluación de memorización de contenidos.

En las prácticas, tanto los docentes en actividad como los estudiantes en formación inicial pueden tomar decisiones para la eficaz distribución y administración de los períodos, considerando las intenciones educativas más valiosas y las dificultades que enfrentan los alumnos para alcanzarlas. En otros términos, no todo lo que se enseña en las aulas ni todas las actividades requieren la misma cantidad de tiempo ni tienen el mismo peso relativo para el aprendizaje de los alumnos. La cuestión estriba en torno a cómo el docente puede ser más protagonista en la gestión del tiempo en la enseñanza.

Es también indispensable reconocer los distintos niveles de intensidad y complejidad de los aprendizajes que se esperan, de modo de ordenar este variado universo (Bateson, 1998). Ello permite analizar qué niveles de aprendizaje predominan en la enseñanza, así como entender qué esfuerzos demandan de los alumnos en el proceso de aprender. Con esta intención, pueden distinguirse:

- *aprendizajes de baja intensidad*, en los que no se requiere mayor comprensión, tales como la adquisición de hábitos y rutinas, los aprendizajes por ensayo y error

asistemático (por azar), la adquisición de conocimientos o habilidades apoyados en la memoria o por la ejercitación simple, sin que medie la reflexión sobre ellos. Quienes aprenden acoplan sus comportamientos a las prácticas del grupo o a las expectativas de quien enseña, con escaso esfuerzo intelectual;

- *aprendizajes de intensidad media*, en los que se requiere la comprensión de significados y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones del entorno (por ejemplo, ejercicios en el aula), sin que sea necesario justificar su valor. Estos requieren mayor esfuerzo cognitivo que los anteriores, pero sus logros contribuyen a desarrollar mayor autoestima personal y reconocimiento en el grupo, y
- *aprendizajes de alta intensidad*, en los que se impone el análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de distintas alternativas de acción posibles, la toma de decisión o la elaboración de soluciones, y que incluyen cuestiones de valoración o compromiso ético. Estos aprendizajes implican el mayor esfuerzo, no solo intelectual sino también para enfrentar dilemas éticos de la acción, pero su ventaja consiste en que desarrollan el sentido de desafío, la autonomía individual y el compromiso, más allá del contexto específico de aprendizaje.

En relación con estos diferentes niveles, es conveniente reflexionar acerca de las tendencias más generales de la enseñanza (especialmente la escolar y académica, dado su alcance social). La observación parecería indicar la presencia de aprendizajes del primer y segundo nivel, mientras que el tercero suele ser menos frecuente.

En cuanto a la gestión del tiempo y las tareas de enseñanza, podemos considerar los criterios básicos de *jerarquía, ritmo* y *secuencia integradora*.

- El criterio de *jerarquía* señala que no todas las actividades o tareas tienen el mismo valor educativo, por lo cual es mejor dedicar más tiempo a las más relevantes. Asimismo, indica no invertir tiempo en clase en las actividades que no requieren el apoyo inmediato del profesor, favoreciendo la autonomía de los alumnos. El tiempo invertido en las tareas más relevantes desde el punto de vista de su valor educativo no es "gastado" sino que, por el contrario, implica avances posteriores más significativos, que apoyan los logros de mayor claridad y capacidades en los alumnos.
- El *ritmo* expresa la *frecuencia diferencial* de tareas para lograr un determinado aprendizaje. En este sentido, no todo lo que se aprende requiere la misma frecuencia de ejercicio ni se desarrolla con el mismo tiempo físico. En relación con este criterio es importante observar que el entrenamiento en habilidades operativas y comunicativas en general requiere de períodos cortos y repetidos, evitando intervalos muy espaciados entre sí. En cambio, las tareas de investigación, de análisis reflexivo o de solución de problemas requieren de un lapso más extendido que raramente se agota en una clase: demanda en general un proceso sostenido a lo largo de distintas sesiones o clases.
- El criterio de *secuencia integradora* indica que las tareas no son "unidades sueltas", sino que representan un proceso con un desarrollo prolongado. Las tareas de este proceso guardan una complementariedad

para integrar el aprendizaje y las interacciones de los alumnos. Dado que es habitual que no se agote en un horario estricto de clase, las prácticas docentes pueden incluir un balance o recapitulación de lo analizado, aprendido o hecho, para facilitar su recuperación en la siguiente clase.

LA COORDINACIÓN DEL GRUPO Y LAS TAREAS DE APRENDIZAJE

A excepción del caso en que una persona enseñe a otra en forma individual, la clase es siempre una situación grupal y el aprendizaje se produce con la mediación del grupo.

El reconocimiento del papel mediador del grupo en la enseñanza y en el aprendizaje es relativamente reciente y ha contribuido a superar progresivamente la idea del papel protagónico central del docente en el escenario del aula. En este proceso pueden identificarse distintas fases.

- En una primera instancia, se enfatizó la *perspectiva cognitiva*, destacando la mediación de los otros en la construcción del aprendizaje individual. En esta perspectiva, el grupo es el medio para el aprendizaje individual.[3]
- En una segunda versión, se centró la atención en los estudios de la *dinámica* del proceso grupal y de la comunicación en pequeños conjuntos, en sus aspectos explícitos e implícitos, en particular desde los aportes de la psicología de grupos (Filloux, 1969; Santoyo, 1981; Díaz Barriga, 1993; Souto, 1993).
- En la tercera, se enfatiza la perspectiva *sociocultural situada* en la que el grupo es al mismo tiempo vehículo de la cultura en la que participa y productor del aprendizaje. Desde esta óptica, los estudiantes conforman una cultura específica e integran de modo particular su comprensión personal y de conjunto con la cultura más amplia: sus resultados son únicos, pertenecen a ese grupo y tienen efectos transferibles a sus miembros individuales (Wertsch, 1991).

[3] Este enfoque se encuentra en las obras de Piaget, de Vigotski y de sus seguidores.

Cualquiera sea la perspectiva, de un modo u otro, todas contribuyen para explicar el papel de los grupos. La primera permite comprender cómo un alumno individual se beneficia de la interacción con otros para desarrollar su aprendizaje. La segunda ayuda a entender cómo los procesos implícitos (no siempre observables de forma inmediata) colaboran u obstaculizan el desarrollo del aprendizaje, desafiando incluso lo que estaba programado para la enseñanza. La tercera hace posible entender por qué siempre el aprendizaje se desarrolla y tiene resultados distintos según el grupo y su participación. Con frecuencia, los profesores observan que una misma propuesta de enseñanza varía tanto en su proceso como en sus contenidos dependiendo de la participación e interacciones del grupo, que la hacen más rica o más restringida.

Estas reflexiones se extienden también a los estudiantes como grupo en la formación docente inicial. Los alumnos individuos son heterogéneos entre sí, en sus estilos, modos de interacción, capacidades, intereses, así como en las situaciones personales o familiares que transitan. Como grupo, los alumnos conforman un sistema social sinérgico, en el

que cada miembro aporta desde su lugar a la interacción del conjunto y a sus producciones. Lo individual y lo grupal no son opuestos, sino polos de un mismo continuo (Perkins y Salomon, 1998). Los alumnos aprenden mejor cuando pueden valerse de las ideas y experiencias de los otros, pensar juntos y elaborar nuevas formas de reflexionar y hacer. Esto implica un desafío para los docentes, quienes deberán concebir una enseñanza que no desconozca las diferencias, la singularidad o la diversidad y que no dificulte la expresión, creatividad e iniciativa de los grupos.

Desde esta perspectiva, el reto consiste en organizar un grupo colaborativo de aprendizaje, integrando distintas capacidades y estilos personales en lugar de homogeneizarlos, así como variar en el tiempo la conformación de los grupos, de modo de evitar estereotipos o etiquetamientos y ampliar las posibilidades de intercambio y conocimiento personal (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Morais, 2004).

Contribuye a esta dinámica el proponer un claro plan de acción y distribuir los trabajos a realizar y compartir, evitando tareas difusas que deterioran la producción del grupo; brindar explícitos apoyos y retroalimentación (*feedback*) en el desarrollo de las tareas, y realizar el seguimiento individual de los alumnos, apoyando las dificultades que se presenten en su integración al grupo y en los aprendizajes.

LA ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

El ambiente de la clase no solo implica la administración del tiempo, del espacio y de los grupos alrededor de las tareas. También incluye la administración y aprovechamiento

de los recursos, en tanto soportes de las tareas. Al elaborar la programación, los docentes seleccionan los recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades.

A fin de potenciar su valor y utilizarlos en forma adecuada, es conveniente tener en cuenta que la función de los recursos en la enseñanza es *ofrecer distintos modos de representación del conocimiento*. Desde el punto de vista de sus características, incluyen variadas herramientas culturales y soportes (andamios) para aprender:

- textos, libros, tablas y gráficos, bibliotecas, mapas, diccionarios, periódicos;
- computadoras, redes de información;
- imágenes, videos, animaciones;
- materiales concretos, ambientes naturales;
- laboratorios, maquetas, talleres de herramientas;
- museos y exposiciones;
- pizarra, tableros de mensajes, guías de trabajo o de lectura, ejercicios, narraciones, testimonios, etc.

Para la utilización de los materiales y las herramientas de conocimiento, es conveniente alternar el uso de los recursos para evitar la rutina y la fatiga, ir de lo simple a lo complejo y utilizar recursos que amplíen progresivamente las formas de representación del tema o problema, provocando *puentes* entre el conocimiento previo y el conocimiento ampliado.

El uso de la pizarra permite comunicar los objetivos, organizar y registrar los pasos en el desarrollo de la enseñanza, el diseño de gráficos, la elaboración de síntesis y, particularmente, contribuye a fijar lo importante. Como soporte de comunicación, su utilización debe ser clara, ordenada y legible.

Otro soporte de comunicación fácil de organizar en las aulas es el tablero de mensajes. En él se registran las noticias, las novedades del grupo y las indicaciones, la agenda de trabajo, la distribución de las tareas o las recomendaciones y posee la ventaja de una permanencia de los mensajes mayor que la de la pizarra, que puede borrarse más rápido.

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Los docentes siempre evalúan, no solo cuando toman pruebas o en los exámenes. Lo hacen a diario de modos menos formalizados, tales como observar a sus alumnos, controlar el cumplimiento de las tareas asignadas, realizar el seguimiento de las rutinas en el aula, incluso con la distribución de distintas formas de recompensa o reprobaciones implícitas o simbólicas.

Buena parte de estas valoraciones se realizan de modo informal, interpretando en forma personal las respuestas de los alumnos, sus percepciones y sus dificultades, y analizándolas en función de los desafíos y el contexto personal inmediato. Dada esta informalidad, los docentes necesitan estar atentos a ciertos riesgos. Cuando se refieren a determinados grupos de alumnos o de personas, es importante cuidar la incidencia de los preconceptos sociales o los etiquetamientos (Morais, 2004; Neves, 2006), por ejemplo, respecto de rendimientos pasados del alumno, de sus características o de sus dificultades, y aun de su fisonomía y origen social. En lo posible, deben contrastar sus apreciaciones con informaciones concretas que las fundamenten, por ejemplo, realizando entrevistas con la familia o con otros docentes.

Por más hábil que sea el docente para observar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, a fin de evaluar necesitará recopilar informaciones acerca de los aprendizajes alcanzados, registrar logros o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados obtenidos. Su apreciación informal no es suficiente.

Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación sea pública y pueda compartirse con los alumnos, con sus familias y con otros profesores. Asimismo, las escuelas y centros educativos o de formación necesitan del registro de estas informaciones, sea para la promoción de los estudiantes de un curso a otro, o para tener evidencias de aquellos alumnos que precisan apoyo.

Sin embargo, los profesores acaban realizando una excesiva economía de recursos en la evaluación, generalmente utilizados al cierre de la enseñanza. En las prácticas tradicionales y más difundidas, los docentes tienden a privilegiar el uso de pruebas cognitivas, sean de redacción (por el desarrollo de un tema), cuestionarios (listas de preguntas) o de opciones múltiples estandarizadas (selección de la respuesta correcta), o bien exámenes orales sobre los conocimientos de todo un curso.

Sin caer en extremos, algunos de los argumentos a favor de su utilización indican que las pruebas y los exámenes colaboran para que los estudiantes integren las distintas tareas que han realizado, repasen en su totalidad los contenidos enseñados, se esfuercen y comprometan con su rendimiento y superen algunas de sus dificultades en el proceso, al revisar en su conjunto lo aprendido.

Pero, al mismo tiempo, es fundamental reconocer y evitar los efectos negativos y perjudiciales –en particular en los casos en que se utilizan pruebas o exámenes de rendimiento

en forma regular y como modalidad central de las evaluaciones–, tales como frustrar y desmotivar a los estudiantes con mayores dificultades, fomentar el uso competitivo de los resultados, sobre todo en los estudiantes con mejor rendimiento.

Para ello, es necesario que los profesores reconozcan y recuperen la variedad de aprendizajes que su enseñanza persigue intencionalmente y el tipo de informaciones que serán necesarias para evaluar sus logros. Este reconocimiento orientará la selección de las estrategias y los instrumentos útiles para reunir la información, como los que propone la evaluación auténtica, de la que se habló en el capítulo anterior.

Del mismo modo es conveniente evitar las rutinas, por ejemplo, evaluar siempre de la misma manera. Cabe considerar que los alumnos aprenden a "sacar ventaja" de lo ya conocido y esperado, según la forma en que suelen ser evaluados. Esto deforma el valor que la evaluación podría tener para la mejora de la enseñanza y para la formación de los estudiantes.

En cuanto a los alumnos, es importante evitar que la evaluación represente una situación de estrés. Si se realiza de manera integrada a la enseñanza, en forma continua y durante todo el proceso y no solo como un examen, los efectos serán muy positivos. De esta forma, aumentará la responsabilidad sobre el estudio, las tareas y sus propios aprendizajes, se motivará el trabajo y el esfuerzo al obtener pistas, en forma continuada, para el mejor desarrollo de sus tareas. Esta metodología permitirá que los alumnos se sientan reconocidos en sus dificultades y en sus logros.

Durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza, la *evaluación formativa* acompaña las distintas actividades de

aprendizaje de los alumnos, permite detectar sus avances, retrocesos y dificultades –y *por qué* se producen–, y tomar decisiones sobre la marcha del proceso. Así, constituye un *orientador de la enseñanza*, a la manera de una brújula. Facilita a los profesores tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones, como apoyo a la dinámica y gestión de la clase.

Luego, la evaluación integrada y recapituladora hace posible ponderar el valor y la pertinencia de su programación tanto como su adecuación al contexto, a los alumnos y al ambiente de enseñanza. En especial, facilita el análisis de la secuencia metódica, de la estrategia de enseñanza elaborada, y de las actividades propuestas por el docente.

La experiencia y la evaluación reflexiva de la experiencia docente son siempre fuentes de aprendizaje y conocimiento, así como base para la producción de nuevas alternativas de acción. Siguiendo la tradición fundada por Dewey y continuada por Stenhouse, Schön, Fenstermacher y Soltis, entre otros, es bueno que un docente pueda enseñar bien y obtener logros educativos de sus acciones. Pero más valioso aún es que pueda reflexionar sobre lo que hace y lo que hizo, sobre sus compromisos educativos y que analice la práctica como base para el desarrollo de la enseñanza.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Los enfoques y las prácticas educativas no son estáticos: se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances en el conocimiento especializado y de la experiencia. En otros términos, son pro-

ductos sistemáticos y fundamentados que se generan en el marco de condiciones históricas concretas.

Sin embargo, somos conscientes de lo dificultosa que ha resultado para los docentes y para las escuelas, a lo largo del tiempo, la incorporación en las prácticas de algunos de estos cambios y de los nuevos recursos de información y de conocimientos. Ejemplo de ello ha sido la difícil integración en el proceso de la enseñanza y en las aulas de la televisión, los videos y el cine, presencias habituales en la vida cotidiana de los alumnos fuera de las escuelas desde hace mucho tiempo. Algunos argumentos pueden basarse en la desconfianza sobre su pertinencia educativa o su calidad. Otros pueden encontrarse en la falta de disponibilidad de estos recursos en los establecimientos o en la falta de tiempo para el cumplimiento de los programas escolares, lo cual ha contribuido a establecer barreras entre las "paredes de la escuela" y la vida social.

Actualmente vivimos en la sociedad de la información, con creciente avance de las tecnologías en la vida cotidiana y de las redes de datos que se ofrecen a través de Internet y la Web 2.0. En este contexto, las nuevas condiciones sociales ponen en duda la eficacia de los procesos de enseñanza escolarizados centrados exclusivamente en la transmisión a través de la palabra del docente, más allá de la necesaria consulta en libros. No nos referimos solo a la cuestión de la permanente actualización del conocimiento, sino al desarrollo de las nuevas competencias cognitivas y sociales que se requieren para interactuar en redes y participar en la construcción del conocimiento, la cultura y la vida ciudadana.

Por otro lado, asistimos al papel decisivo y sin precedentes de la autonomía de las generaciones más jóvenes, que apuntan a los nuevos espacios de conocimiento y a la construcción de múltiples identidades culturales, no limitadas al entorno social y físico en el que viven (Giroux, 1994; Aronowitz y Giroux, 1993).

La irrupción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) suscitó al principio la resistencia a su incorporación en las prácticas docentes, a menudo motivada por la diferencia generacional con los estudiantes y, tal vez, por el mejor manejo que suelen tener de ellas los alumnos. Estas resistencias están siendo superadas y su aprovechamiento se extiende gradualmente, dada la mayor presencia de computadoras en las aulas, en el barrio y en los hogares.

Pero lo más importante de estos cambios radica en que su utilización modifica sustancialmente el rol del docente: de enseñante clásico a orientador o tutor, a partir del uso de estos artefactos culturales integrados como "andamios" o "palancas" para aprender. Quienes enseñen tendrán que considerar todos los recursos del sistema, visibles y potenciales, como resortes de mediación social para el aprendizaje, comprendiendo qué alternativas sirven mejor para sus propósitos (Martínez, 2004; Pagano, 2008).

Vemos que esta transformación supone que los docentes estén atentos a aquello que está disponible en la Web 2.0, tanto en documentos como en videos, mapas o enciclopedias digitales, para elegir entre las opciones lo que se apega a las intenciones educativas y a las capacidades de los alumnos y sus etapas evolutivas. Más simple aún, es importante explotar los potenciales didácticos de los procesadores de textos, que permiten desarrollar capacidades para la organización de un escrito o la expresión personal, y del uso del correo electrónico.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

Saliendo del espacio más controlado de la enseñanza en el aula, las prácticas en el contexto escolar ampliado suponen la interacción con otros adultos (padres, docentes, directivos, etc.), con distintas subjetividades, perspectivas e intereses. Asimismo, la organización del trabajo docente constituye una dificultad más para la interacción con otros, en especial en las escuelas de enseñanza secundaria, debido a su alto grado de rotación.

Sin embargo, estas prácticas resultan de gran efectividad no solo para los docentes sino también para mejorar el proceso educativo de los alumnos en el marco escolar, pues demandan el desarrollo de habilidades de comunicación y de negociación entre las personas. Entre ellas destacamos:

- la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes, en especial los que comparten la enseñanza de un mismo grupo de alumnos y entre docentes de un mismo ciclo escolar;
- la participación en los proyectos educativos de la escuela, y
- la comunicación e integración con los grupos de padres de los alumnos.

Se habla mucho del trabajo en equipo, pero en las prácticas existen obstáculos y resistencias que van desde las diferencias, el desconocimiento y los conflictos interpersonales hasta los límites de la organización del trabajo en las escuelas.

De acuerdo con Gore y Vázquez Mazzini (2002) no es lo mismo un grupo que un equipo. Un *grupo* es un conjunto de personas que interactúan entre sí con un propósito específico, generalmente transitorio o cambiante; en tanto que un *equipo* se constituye como un grupo de alto nivel de madurez, cierta especialización interna y alta interdependencia entre sus miembros y entre las tareas. Incluso, los equipos requieren el desarrollo de algunos liderazgos que puedan ejercerse productivamente, superado el conflicto de poderes que suele instalarse en los grupos.

Aun con las dificultades y restricciones, la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes (cooperación horizontal) no debería reducirse a un "pase de horario". Es de importancia para coordinar la programación de los contenidos y de la enseñanza, para intercambiar apreciaciones sobre las necesidades de apoyo, las dificultades y los logros de los alumnos y para desarrollar actividades conjuntas. Coordinar el tratamiento de casos y actividades que requieren intervenciones conjuntas será mucho más fácil si los docentes se conocen, se hablan y tienen apertura hacia los métodos de trabajo del otro (Perrenoud, 1985; 2004).

En el caso de los docentes que participan de un mismo ciclo escolar, el trabajo colaborativo es fundamental para facilitar el conocimiento acerca de los alumnos que recibirá el docente del curso siguiente, así como de lo realizado en el nivel previo (cooperación vertical) a fin de orientar las propuestas de enseñanza, se trate de un docente de la institución o de uno nuevo que se integra a la escuela. Ello supone la colaboración entre los miembros, compartir programas, materiales, cuadernos de registro, trabajos de los alumnos, etc.

En cuanto a la participación en los proyectos educativos de la escuela, mucho se ha hablado recientemente, y hasta se ha impulsado el desarrollo de un proyecto institucional. Sin embargo, depende en gran medida de la organización y

administración del sistema escolar, de los grados de centralización del currículo, de la autonomía que tengan las instituciones y los docentes.

Sin pretensiones de "proyectos institucionales autónomos", sucedáneos del currículo oficial, existen amplios espacios para el desarrollo de proyectos educativos escolares, tales como ferias de ciencias con los trabajos de grupos de alumnos, actividades y programas solidarios en que docentes y alumnos apoyen a escuelas y organizaciones de la comunidad con dificultades o carencias, programas deportivos, talleres de artes, etc. En la medida de lo posible, es importante que los padres acompañen y apoyen estas iniciativas, intentando que todos participen.

La comunicación e integración con los grupos de padres es otro de los aspectos de las prácticas docentes que suelen presentar dificultades. Aunque en la formación inicial los estudiantes no tengan muchas oportunidades de participar en estas prácticas, parece recomendable incluir la cuestión en las reflexiones que se desarrollan durante la formación.

La experiencia e incluso algunos estudios especializados muestran estos problemas, en particular en sistemas escolares que, por norma, hacen obligatoria la conformación de consejos con fuerte participación de las familias, pues, por sus tradiciones, la gestión escolar ha sido muy distinta (Fernández Enguita, 1993).

Choques de iniciativas, puntos de vista, conflictos, autodefensa, desconfianza, etc., son ciertamente habituales, en particular en problemas de rendimiento escolar y de conducta. Estas cuestiones pueden entenderse como una reacción o respuesta de los padres a las rígidas formas de enseñanza y disciplina de las escuelas tradicionales o a algún ideario

estudiantil libertario asumido por los propios padres. Pero, asimismo, hay que analizarlas en el marco de la crisis de autoridad de nuestro tiempo, que ha puesto en tela de juicio el ascendiente del adulto.

El cuestionamiento no ha llegado solamente a las escuelas y a la autoridad de los maestros y profesores, sino hasta el papel mismo de los padres. Los límites de la palabra autorizada de los adultos se tornan borrosos, imprecisos y hasta amenazados. Los adultos se vuelven inseguros ante el poder de los niños y los jóvenes. Esta ambigüedad coarta el principio de autoridad e inhabilita toda relación pedagógica. Pero, lo que es más serio aún, ha llevado a que los jóvenes se vean privados de la asimetría propia del universo adulto, como espacio para contrastar y definir su propia identidad juvenil (Narodoswski y Brailovsky, 2006).

Sin embargo, el mayor peso de responsabilidad para establecer el diálogo con las familias recae sobre los docentes. Son ellos quienes ejercen un rol profesional: el diálogo forma parte de sus capacidades profesionales, lo que incluye la construcción del soporte y acoplamiento de las tareas formativas con las familias.

En las prácticas, demanda el desarrollo del liderazgo real, entendido como aquel que emana de las capacidades para enseñar y para el seguimiento personalizado de los alumnos. Por otra parte, es necesario tener en claro que no se debe abusar de reuniones generales de padres, a excepción de los momentos en que hay que presentar una propuesta de trabajo o informaciones generales relevantes, seguidas de preguntas y debates. No todos los docentes muestran buenas capacidades para coordinar y manejar situaciones colectivas conflictivas, que requieren de experiencia, escucha y diálogo. Y también de previsión: aunque

se trate de una reunión y no una "clase", es importante prepararla y establecer las reglas de juego en el intercambio.

En general, los padres y las madres suelen estar más interesados en cuestionés particulares de sus hijos que por temas generales. Y a casi nadie le gusta que los problemas con su hijo o hija en particular se expongan colectivamente. Por ello, durante todo el proceso es aconsejable tener canales de comunicación personalizados y, cuando sea necesario, mantener encuentros personales.

4. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN

La acción de la enseñanza en las aulas no es un puro fluir espontáneo, aunque existan rasgos y sucesos imprevistos, sino algo regulado por patrones metodológicos en las tareas que se practican. Esa dinámica es muy fluida, imprevisible, es cierto, pero los esquemas de actividad que la ordenan, no. Su dinamismo está, pues, condicionado por el orden interno de la actividad [...]. *Por eso, los estilos pedagógicos de los profesores, a pesar de sus componentes idiosincráticos, son tan parecidos entre sí* [...]. *Si es cierto que no hay dos profesores iguales, ni dos situaciones pedagógicas o dos aulas idénticas, también es verdad que no hay nada más parecido entre sí.*

José Gimeno Sacristán (1988: 249)

En la formación docente inicial, particularmente en la formación en las prácticas, los profesores y, en general, el equipo docente encargado de guiar el proceso elaborarán distintos programas de trabajo y estrategias para los contextos particulares y para el grupo de estudiantes.

Pero a la hora de diseñar las estrategias, tareas y actividades es necesario contar con criterios pedagógicos comunes y sustantivos que den orientación y coherencia a estos procesos de formación. En otros términos, tratar de definir cuáles son los criterios pedagógicos esenciales a la hora de organizar y orientar las actividades en la formación y en los distintos espacios de las prácticas y cuál es el enfoque educativo apropiado para pensar y desarrollar esas actividades.

No nos adentraremos en la formación docente inicial en general, en el contexto académico, sino que focalizaremos en la formación de las capacidades docentes en las prácticas, en los contextos reales de acción. Trataremos de proponer criterios pedagógicos para apoyar las decisiones docentes a la hora de orientar y acompañar este desarrollo, de modo de construir cooperativamente los procesos pedagógicos de formación en las prácticas docentes.

En obras anteriores (Davini, 1995a; Edelstein y Coria, 1995; Sanjurjo, 2009; entre otros), se han delineado estas cuestiones. Sus aportes serán recuperados en este texto, pero trataremos de ajustarlos, completarlos y, sobre todo, sistematizarlos desde una perspectiva integradora, considerando las contribuciones de los distintos enfoques y de los contenidos de la práctica tratados en los capítulos anteriores. Sin duda, los espacios de formación en las prácticas de la enseñanza, en distintos ámbitos y en situaciones reales, tienen un gran valor para desarrollar estos criterios, considerando la lógica particular de las prácticas con eje en la enseñanza.

SISTEMATIZACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS

Recuperando aportes de la literatura y de la experiencia, nos proponemos plantear algunos criterios centrales para la acción pedagógica en la formación, en el campo de las prácticas docentes iniciales.

Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales

Comencemos preguntándonos qué lugar ocupan los aportes de las teorías pedagógicas a la hora de enfrentar las prácticas docentes, qué relevancia tienen las prácticas mismas y qué vínculos pueden establecerse entre los polos del conocimiento especializado y el conocimiento en la acción.

Liston y Zeichner (1993) señalan que las teorías, y en particular las educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales clave para que las personas contemplen y examinen el mundo de forma diferente. Al analizar la enseñanza y las escuelas a través de distintos marcos conceptuales, podemos reformular antiguas preguntas y vernos a nosotros mismos desde un nuevo enfoque. Esta es el potencial enriquecedor que brindan las teorías al arrojar luz sobre el análisis de las prácticas.

Sin embargo, no bastan las teorías para resolver las prácticas; ellas no fueron concebidas como meros marcos para ser "aplicados", sino para ser asimiladas y reelaboradas por aquellos que van a desarrollar sus acciones reales y efectivas.

Las teorías son marcos interpretativos; merecen ser analizadas, pero también cuestionadas y recontextualizadas, en un contexto y unas prácticas que las interpelen. Cabe también destacar que una buena parte de las teorías educativas son *idiosincráticas*, es decir, se corresponden y se han elaborado en distintos contextos culturales, para sistemas educativos diferentes y con diversas realidades. Aquello que nos ofrecen, ¿es pertinente para cualquier otro contexto o situación?

Asimismo, muchas teorías, en particular las psicológicas, no fueron originalmente pensadas para las escuelas y las aulas, y en numerosas ocasiones han sido desarrolladas en

ambientes experimentales lejanos al aula. Las teorías "externas" requieren ser sometidas al juicio crítico y reflexivo, revisando su potencialidad práctica, su pertinencia para contextos y sujetos concretos y sus opciones de valor (Giroux, 1990; Beyer y Zeichner, 1990; Liston y Zeichner, 1993).

En el otro polo de la relación, las prácticas también son fuente de conocimientos, siempre situados. Brindan la potencialidad de situaciones reales, en sus dimensiones social, escolar, interpersonal y áulica. Mucho se puede aprender del conocimiento en la acción y, finalmente, es allí donde deberán operarse los cambios y el desarrollo de las capacidades profesionales prácticas.

De este modo, la primera cuestión a considerar para los criterios pedagógicos en la formación en las prácticas es la puesta en tensión entre el cuerpo de conocimientos organizados en las teorías y las prácticas situadas. No se trata de abandonar las teorías sino de reconocer la práctica misma como objeto de conocimiento.

Para producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas la lógica pedagógica requiere un proceso de idas y vueltas, es decir, no lineal, que articule:

- los casos y situaciones de la práctica;
- sus problemas y dimensiones;
- los marcos conceptuales;
- la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular;
- el desarrollo de posibles cursos de acción docente y propuestas;
- la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción, y
- nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas.

El medio más apropiado para guiar este proceso son las preguntas y el diálogo reflexivo individual y grupal, como por ejemplo: ¿qué caracteriza la situación o el caso? ¿Cuáles son sus posibles dimensiones? ¿Qué aportan los enfoques conceptuales sobre la cuestión y cuáles podrían ser sus límites? ¿Qué problemas se observan? ¿Cuáles serían las necesidades? ¿Cuáles son las potencialidades que ofrece la situación como apoyo a su mejora? ¿Qué propuestas podrían formularse para la acción docente?

Según sea la situación analizada, pueden integrarse las búsquedas de nuevas informaciones pertinentes al contexto a través de distintos medios y estrategias, como los materiales y registros escolares, datos y estadísticas, observación y entrevistas, etc.

Este proceso es permanente en la formación en las prácticas, y los tiempos deben ser flexibles. En otros términos, lo que no se logró suficientemente en una etapa puede recuperarse y avanzar en la siguiente, en un proceso gradual, adaptado al aprendizaje progresivo, revisando críticamente el proceso anterior.

Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes

El proceso de formación implica una relación entre personas en la que se ponen en juego sus subjetividades –creencias, supuestos, percepciones personales– que son resultado de otras experiencias previas.

Las creencias y los supuestos inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, los esquemas subjetivos que se ponen en acción: lo que constituye un problema o una necesidad para unos puede

resultar "invisible" para otros. En otros términos, las necesidades y los problemas dependen de los sujetos que los definen.

Distintos autores denominan a este conjunto "teorías implícitas" o "conocimientos tácitos" (Ardoino, 1978; Schön, 1992, entre otros), y tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran. Algunos de estos supuestos son de origen social, como los prejuicios, y otros se relacionan con las experiencias propias, muchas veces internalizadas en la biografía escolar como alumnos (Terhart, 1987). Entre las contribuciones más clásicas en este aspecto se destaca el ya difundido "efecto Pigmalión", según el cual los prejuicios de los docentes sobre el posible fracaso de algunos alumnos acaban determinando dichos resultados.

Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza. En el proceso de formación, aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a comprender otros puntos de vista, a través de la reflexión crítica y metódica. La contrastación con datos objetivos, con otras costumbres y concepciones, la puesta en cuestión de los propios supuestos previos viabilizan la liberación de estas ataduras para producir nuevas miradas y nuevos valores.

En la formación inicial docente esto tiene consecuencias decisivas. Su falta de tratamiento pedagógico no solo condiciona la eficacia de la formación sino que, por extensión, afecta posteriormente el ejercicio de la docencia y a toda la escuela. Aceptar las limitaciones de las propias explicaciones y abrirse a otros puntos de vista favorece tanto la superación del dogmatismo como la reflexión cuidadosa de las consecuencias de la acción docente, en el plano personal, intelectual y social.

Para formarse en la enseñanza, estas reflexiones facilitan la posibilidad de escuchar al otro, de tener en consideración el universo cultural de los alumnos, de trabajar la dinámica subjetiva de los grupos que el docente coordina, de prevenir el fracaso escolar, los prejuicios, la discriminación y los conflictos entre los alumnos (Giroux, 1994; Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Morais, 2004).

De nuevo, la pregunta y la revisión crítica reflexiva, individual y grupal, así como la contrastación de los supuestos con informaciones objetivas, colaboran en esta dirección: ¿qué percepciones tenemos de estos alumnos y de esta escuela? ¿Tendemos a jerarquizar a algunos alumnos en detrimento de otros?, ¿por qué? ¿Cómo caracterizar la cultura del contexto? ¿Qué datos o informaciones objetivas tenemos? ¿En qué puede afectar esto a la enseñanza y los logros de los alumnos?

Reflexionar sobre el papel de las rutinas en las prácticas

Comúnmente se ha enfatizado el papel de la reflexión y de la investigación en las prácticas docentes, para impulsar un importante distanciamiento respecto del aprendizaje de las rutinas y de los rituales escolares.

Si bien nadie acuerda con el aprendizaje "mecánico" de la práctica, sin mediación de la conciencia y la reflexión, elegimos incluir este criterio para destacar que ninguna organización sobrevive y se desarrolla sin rutinas ni rituales de origen cultural y local. Nos hemos acostumbrado a connotar negativamente estos "reguladores prácticos" que, sin embargo, permiten poner en marcha las organizaciones. Aún más, ninguna organización social sobrevive sin estos reguladores cotidianos, justificados por un origen y un sentido (Argyris, 1999).

Schön y Argyris (Schön, 1992) han mostrado que incluso en estas rutinas hay "conocimiento", como saber colectivo, en forma de conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones, reconocimiento del "otro", sostén de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad. Esto favorece la integración al grupo y el respeto por el saber compartido.

Los ritmos, la organización y distribución de los tiempos, los espacios sociales, las costumbres, los actos, la dinámica del esparcimiento, los canales de comunicación informales, entre muchos otros, forman parte de la vida de las escuelas y sostienen sus prácticas habituales.

En la formación inicial en las prácticas, se requiere integrar el análisis de las "rutinas" y los "rituales" que forman parte de la vida social y escolar, como estructuradores de las prácticas. En tal caso, habrá que analizar qué "nuevas rutinas" deberán ser instaladas y qué otras conviene recuperar siempre.

Favorecer constantemente el pensamiento en la acción

Las tendencias al activismo en la formación de los docentes, así como la "urgencia" de la acción, han hecho prevalecer un tipo de formación más centrada en el "saber hacer". Estas tendencias han ocultado históricamente el hecho de que toda acción involucra necesariamente procesos de pensamiento.

Como señaló Dewey ya hace mucho tiempo, formar un docente que sabe hacer es útil y atiende la tarea inmediata. Pero formar un docente que puede pensar sobre lo que hace con juicio propio es mucho mejor y tiene efectos de largo plazo.

Entendido como la ejercitación metódica del juicio, el desarrollo del pensamiento en la acción docente y en la enseñanza constituye un acto liberador. El sostenimiento de una

pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional para las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente.

Es un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones que viven y enfrentan y, en consecuencia, puedan definir con claridad los fines y los medios correspondientes a cada situación.

Integrar lo individual y lo grupal

La formación de los docentes requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y desarrollen propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista.

Si bien la formación y el aprendizaje son resultados finales individuales, la enseñanza y las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal. En verdad, lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios (Perkins y Salomon, 1998).

En este sentido, cabe recordar que nadie aprende ni piensa en soliloquio, sino que lo hace con la mediación de otros –los docentes, el grupo de pares– y con las herramientas culturales expuestas en libros, documentos, artículos, sea en la forma de disciplinas o de problemas. El aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales y no meramente individuales.

Se trata de pensar y proponer en conjunto. Ello no solo enriquece el aprendizaje por el intercambio de perspectivas; también es necesario desde la formación inicial para menguar la tendencia de las escuelas a considerar el trabajo docente de manera individual. La formación en el campo de las prácticas docentes debería priorizar los procesos comunica-

tivos, los trabajos colectivos, los espacios de construcción del conocimiento compartido.

Por otro lado, el trabajo en la esfera de lo grupal implica un aspecto esencial de la labor docente, que reside en el desarrollo de la capacidad para la coordinación de grupos en el aula, la comunicación con otros y el manejo del lenguaje comunicativo.

Es pedagógicamente importante fortalecer los lazos cooperativos entre los estudiantes y en la acción profesional, y aceptar los límites de la explicación individual, que puede ser iluminada por la explicación de otros. En la medida en que una pedagogía enseña no solo por lo que dice enseñar sino, también, por el modo en que lo hace, la integración de lo grupal reviste suma importancia.

Esto no supone abandonar o ignorar las instancias de labor individual, implicadas en el seguimiento personalizado, la atención a las necesidades individuales y la valoración de dificultades y logros. Pero aquel se verá complementado y potenciado por el desarrollo del trabajo colectivo y grupal sistemático, indispensable para fortalecer la acción presente y futura de los docentes.

Contribuir con la modelización de las prácticas y la "buena receta"

El énfasis dado recientemente a la figura del docente reflexivo, así como a la complejidad y singularidad de los contextos o problemas sobre los que trabaja, ha llevado a desmerecer u ocultar el papel que cumple el aprender a través de lo que hacen otros, en especial los que tienen la experiencia, es decir, aprender en la acción a través de modelos de intervención en las prácticas.

Es relevante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profesiones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En el caso de la formación docente, esa función resulta también necesaria, canalizada por aquellos que tienen la experiencia y la tarea de guiar a los estudiantes. Esto contempla hacerlo tanto en situaciones simuladas como en las reales de las aulas.

Mucho se aprende a partir de cómo otros encaran las situaciones, cómo se desempeñan y qué proponen y hacen, dado que poseen un gran papel modelizador de los comportamientos. No se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuesta a determinadas circunstancias, así como de la posibilidad de comparar distintos comportamientos y estilos prácticos, y sus posibles resultados.

Este énfasis en la reflexión también ha llevado a soslayar, particularmente en la formación inicial, la necesidad y la importancia de los "andamios", lo que incluye el brindar "buenas recetas" (Davini, 1995a) tanto en lo que tiene que ver con aprender de las propuestas de otros, como con la enseñanza de criterios didácticos para la acción docente.

Ello lleva a reconocer la trascendencia de los soportes en la práctica de la enseñanza. Particularmente en este terreno, quienes aprenden requieren que quienes les enseñan les muestren, les demuestren, les transfieran la experiencia, los orienten y guíen en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertas en la realidad de la enseñanza misma. Siempre se aprende de los más experimentados, de aquellos que pueden brindar soportes para la intervención.

Así, cabe preguntarse si en la modalización y en el aprender con los más experimentados, ¿pueden organizarse en conjunto propuestas de enseñanza y luego ponerlas en experimentación por parte del profesor de prácticas y por los docentes orientadores? ¿Puede luego ser analizado en conjunto lo realizado en esa puesta en práctica? ¿Es esto importante en las primeras prácticas docentes? Este tipo de actividades fue muy desarrollado hace ya unas décadas, y en muchos casos ha sido abandonado, dejando al profesor de prácticas solo como observador o analista.

En esta misma dirección, será importante recuperar los aportes de la didáctica, entendida no como tecnicismo, sino como la disciplina que brinda criterios, normas y metodologías para la enseñanza, sobre los cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza (Davini, 2008).

Apoyar el conocimiento del currículo y las capacidades para enseñar y gestionar el aula

Más allá de los reguladores informales, las escuelas cuentan con regulaciones formales, que constituyen el marco en el cual se desarrolla la enseñanza. Entre ellos se destaca el currículo, con su selección y organización de los contenidos, su definición de propósitos y objetivos o de resultados de aprendizajes. Muchas veces, estas prescripciones son vistas como una "camisa de fuerza". Sin embargo, y a pesar de las dificultades, es responsabilidad del Estado arbitrar los medios para que la distribución y circulación de los conocimientos sea homogénea para todos, cualquiera sea su situación y condición.

A diferencia de lo que puede estudiarse académicamente, en las prácticas docentes estas regulaciones curriculares

constituyen contenidos que se conocen, analizan, cuestionan y aprenden en estado vivo. Es de importancia que el currículo del nivel y/o modalidad para el cual alguien se está formando se haga presente de algún modo durante las prácticas docentes.

Asimismo, el currículo escolar incluye conocer y utilizar recursos, tales como el manejo de agendas, registros, legajos, normas de convivencia, la documentación que circula por la escuela, etcétera.

En cuanto al desarrollo de la enseñanza, las prácticas docentes se centran con mayor énfasis en la construcción metodológica (Edelstein, 1995) para favorecer el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de capacidades prácticas para la enseñanza, en el marco del currículo.

Con la guía del docente y los aportes del grupo de pares, los estudiantes pueden elaborar alternativas de intervención en la enseñanza, pertinentes para los problemas y las necesidades identificados y para las características de los alumnos. La reflexión y el análisis previos se transforman en el diseño de propuestas de intervención en la enseñanza. Justamente, uno de los contenidos centrales de las prácticas profesionales es la capacidad de organizar situaciones de enseñanza adecuados para el grupo de alumnos y el contexto.

No hay solución o propuesta de enseñanza únicas y la construcción metodológica no es un proceso rígido. En verdad, existen distintas propuestas posibles y lo que hace que una sea "mejor" que otra es su coherencia con los propósitos educativos y su adecuación a las características y necesidades de los alumnos; así, podrá generar mayor motivación para aprender.

En este proceso es de gran relevancia considerar que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas y que pueda ser vivida como un

ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes. ¿Por qué y cómo ponemos en juego la experimentación, la creatividad y la imaginación pedagógica en el proceso de aprender a ser docente? ¿En qué medida ello contribuye con la motivación y compromiso de los estudiantes?

La concreción de la enseñanza no se limita a programar y evaluar, sino que incluye el desarrollo de habilidades prácticas para la gestión del aula. Si bien estas habilidades progresan a lo largo del tiempo, construyendo todo un "oficio", es importante generar las condiciones y aprendizajes en la formación inicial en las prácticas y residencia docente, y evitar que este aspecto quede relegado a las primeras experiencias laborales.

Estas habilidades incluyen, por un lado, el manejo de los organizadores del aula: los espacios, el tiempo y los grupos de alumnos. Muchas veces, una buena propuesta de enseñanza fracasa o se torna problemática porque el estudiante-practicante no alcanza a manejar estos organizadores prácticos.

Poner en práctica la evaluación continua y auténtica

Todos sabemos que no solo se puede operar con la evaluación sumativa o de resultados, como ocurre con los exámenes o las pruebas, sino que es necesario desarrollar la evaluación de proceso o continua, dirigida a brindar seguimiento a los alumnos, apoyar los logros, reorientar actividades y corregir en la marcha, como parte de un buen proceso de enseñanza. En otros términos, la evaluación es un componente central del buen aprendizaje, que brinda retroalimentación permanente (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Davini, 2008).

Este enfoque de la evaluación es de central importancia en los espacios de la práctica de la enseñanza, ya que acompaña el proceso y las formas de trabajo en la vida real de las escuelas, y debe incorporarse en forma gradual y progresiva, a lo largo del trayecto de formación.

Para desarrollarlo, la evaluación deberá utilizar otro tipo de instrumentos, distintos de los del aula formal del instituto, e incorporar una amplia gama de aprendizajes y de capacidades expresivas, creativas, prácticas y sociales, y no solo en la esfera del conocimiento.

También es provechoso incluir a los estudiantes en la autoevaluación de sus procesos, sus dificultades, sus logros y sus producciones, para generar cada vez más autonomía de reflexión y de acción, y promover un proceso más estimulante que el simple hecho de ser evaluado por otros.

Aprender el significado y la función social de la profesión

Recuperar la centralidad de la enseñanza no significa el retorno a un tecnicismo superado o una mirada instrumental de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión. No hay buena enseñanza si estas finalidades no forman parte de la formación profesional.

En el diálogo y la reflexión sobre la experiencia de enseñar, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible aprender el significado y la función social de la profesión, analizar y comprender sus efectos más allá del aula y de la escuela.

No pretendemos aquí desarrollar un profundo y provocativo análisis sociológico acerca de las variaciones socioculturales más recientes y del papel de las escuelas. Pero pensar

la enseñanza y, en particular, los cambios y las diferencias socioculturales, no puede dejar de convocar a una necesaria reflexión desde este ángulo. En otros términos, la preocupación por entender el sentido social y político de la profesión, así como por involucrar el interés de los alumnos por la enseñanza, deberá centrarse en la comprensión de estas dinámicas: ¿qué ocurre y caracteriza las culturas infantiles y juveniles, y los desafíos que se enfrentan hoy? ¿Qué papel juegan las escuelas y los docentes para dar respuestas, contener y mejorar las capacidades y posibilidades de los jóvenes alumnos? (Giroux, 1994; Hargreaves, Earl y Ryan, 2000.)

Una reflexión tanto individual como colectiva en y sobre la práctica permite analizar y asumir el compromiso ético y político de los docentes con la enseñanza en las escuelas, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

¿POR QUÉ PLANIFICAR Y GESTIONAR LA PROGRAMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS?

Las escuelas constituyen ambientes educativos esenciales para la formación de las capacidades docentes de los estudiantes en el nivel inicial, dado el potencial educativo de las prácticas cotidianas como "palanca" del aprendizaje, acompañadas del análisis reflexivo de los problemas que estas suponen en el contexto real y del trabajo en equipo, que modelan las prácticas profesionales.

Asimismo, en este ambiente se facilita la construcción de los contenidos de las prácticas, la recuperación del conocimiento actualizado sistemático y el aprovechamiento de las distintas capacidades presentes en los diversos miembros

del equipo docente y de otros estudiantes. El conocimiento se convierte en capital activo, a partir de su análisis en el contexto real, sedimentando la experiencia de los jóvenes profesionales a la luz de las prácticas.

Podemos pensar que la formación inicial en las prácticas docentes no requiere o no se ajusta a una programación, dadas las situaciones cambiantes, la variedad e imprevisibilidad de los contextos escolares reales. Asimismo, la participación de distintos actores puede colaborar con esta visión.

Sin embargo, y justamente debido a estas razones, las acciones para la formación de las prácticas requieren ser programadas. No se trata aquí solo de una programación académica; es necesario también que sea *compartida y gestionada* con los distintos miembros, y en particular, con los docentes colaboradores de las escuelas.

Un programa expresa la organización de una propuesta pedagógica y didáctica para el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Implica un proceso de *toma de decisiones coherentes, para cada etapa de formación*, acerca de:

- las características de los estudiantes y de los contextos escolares;
- las capacidades que se espera formar;
- los problemas o las necesidades de aprendizaje que se espera abordar;
- la selección de los contenidos y de los recursos de conocimiento;
- el grado de control sobre el contenido y la progresiva autonomía de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes;
- los recursos de comunicación e información para el aprendizaje;

- el trabajo en equipo con los docentes de las escuelas colaboradoras;
- el trabajo en equipo con otros profesores del instituto;
- la organización de las actividades de aprendizaje individuales y grupales, y
- el seguimiento y la evaluación de proceso y resultados.

Esto lleva a reformular las modalidades, los dispositivos y las estrategias docentes apropiados para el ambiente de formación y como herramientas para el desempeño del rol del docente tutor, responsable de acompañar esta formación.

Considerando los criterios pedagógicos propuestos en el apartado anterior, buscaremos aquí presentar distintas modalidades, estrategias y recursos para el desarrollo de la enseñanza en la formación inicial en las prácticas, a fin de contribuir al desarrollo de una propuesta integral.

MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y ACCIÓN DOCENTE

La enseñanza para la formación en el campo de las prácticas docentes no debe pensarse solo restringida a la acción docente en el contexto real de las escuelas. En efecto, pueden distinguirse tres modalidades básicas, aunque combinables entre sí, en especial atendiendo a la gradualidad de la formación en este campo.

- *Enseñanza en las aulas del instituto o la escuela de formación docente:* representa un plan de actividades previstas para ser desarrolladas en las aulas. En general, el docente es el responsable por la selección de los temas, las actividades y los recursos, y tiene control sobre los contenidos. Estas actividades tienen el valor de generar un ámbito acotado para el análisis e intercambio, con una relativa distancia de las situaciones emergentes o cambiantes de las actividades en las escuelas. Pueden desarrollarse con estrategias especialmente diseñadas, pero siempre atendiendo a las necesidades y los problemas de las prácticas, como palanca para el aprendizaje. Permiten ejercitar el juicio metódico de los estudiantes para facilitar el acercamiento y la comprensión de los problemas de la acción en los contextos reales. Según los propósitos y objetivos, pueden utilizarse, por ejemplo, estudios de casos de las prácticas especialmente prefigurados pero de carácter realista, ateneos, reuniones de intercambio y análisis de experiencias o de resultados de trabajos de campo en las escuelas, seminarios, talleres, etc.
- *Enseñanza a través de recursos de comunicación virtuales*: incluye la posibilidad de desarrollar foros de debates e intercambios sobre las situaciones y experiencias de las prácticas, con la participación del grupo de estudiantes y moderadas por el docente, así como espacios de intercambio de información y de propuestas de enseñanza, búsquedas de información, de lecturas y de videos pertinentes para los temas propuestos. Hoy no se puede pensar en la formación de profesionales sin tener en cuenta la Web 2.0, que facilita la búsqueda de información, la interacción y el trabajo colaborativo virtual, la consulta con colegas, el registro de documentación, etc.
- *Enseñanza en el contexto real de las escuelas*: supone un plan de actividades en el ámbito real de las prácti-

cas, involucrando gradualmente a los estudiantes en las escuelas y las aulas. Incluye, por ejemplo, trabajos de campo, observaciones y entrevistas, búsquedas de informaciones en terreno, sistematización de casos de las prácticas, enseñanza en parejas de estudiantes, clases desarrolladas por los profesores de prácticas o los docentes colaboradores, con posterior análisis, supervisión capacitante, etc.

La combinatoria de estas modalidades puede ser permanente durante los años de formación inicial, ya que una retroalimenta a las otras en el desarrollo de las acciones. Atendiendo a la gradualidad del proceso, en los últimos tramos de la formación va predominando la última modalidad, hasta llegar a la residencia docente, en la que el estudiante se hace cargo de la enseñanza en el aula.

DISPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

Para evitar debates nominalistas,[1] en este material consideramos las "estrategias" como la organización de actividades educativas particulares y entendemos por "dispositivos" el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar, con inclusión de diversas modalidades y adecuación a los distintos contextos o situaciones.[2] Pueden organizarse dispositivos que integren:

- Actividades de distintas modalidades: estrategias en las prácticas, con seguimiento en las aulas del instituto o con recursos virtuales, por ejemplo, estudios de casos, seminarios bibliográficos y foros de debates.
- Actividades que integren en forma equilibrada el estudio con las prácticas y la investigación en línea, por ejemplo, ateneos, conferencias, supervisión capacitante y búsqueda en redes de información, con posterior debate.

En el marco de la dinámica de las escuelas, las estrategias requieren la distribución de tareas entre distintos actores, considerando la progresiva asunción de responsabilidades de los estudiantes.

A continuación, sistematizaremos un abanico de estrategias posibles, teniendo en cuenta las más importantes a modo de "caja de herramientas" o "juego para armar" a fin de incluirlas en la programación y utilizarlas en distintas situaciones según los objetivos, temas y problemas y la etapa de aprendizaje en la que el grupo se encuentra.

Estudios de casos reales o prefigurados

El estudio de casos pertenece a la "familia" de actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Davini, 2008)

[1] Es frecuente el debate por los nombres con que se denominan determinados "objetos pedagógicos". En décadas recientes, se reemplazó el término "métodos" o "metodológico" por "estrategias de enseñanza". A pesar de que el término "estrategias" tiene su origen en el pensamiento militar, en el campo pedagógico se buscó darle más flexibilidad a la intervención docente, y hoy es de uso común. Sin embargo, recientemente se agregó el término "dispositivos" para referirse aproximadamente al mismo objeto.

[2] En diferentes textos especializados se relaciona el dispositivo con las construcciones metodológicas particulares que realizan los profesores, adecuadas para cada contexto o situación (Edelstein, 2011; Sanjurjo, 2009).

que se utiliza tanto para el estudio de situaciones realistas como para la solución de conflictos y la problematización. Esta forma de aprender es natural, dado que los profesionales enfrentan diariamente problemas de las prácticas y deben pensar y actuar en torno a estos.

El estudio de casos es de alto valor educativo y de uso muy extendido, y orienta el aprendizaje hacia la acción profesional (Terhart, 1987; Perkins, 1992; Jonassen, 1998). Implica aprender a partir de situaciones reales o realistas, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar problemas y proponer soluciones o posibles cursos de acción, en forma contextualizada.[3]

Esta estrategia es sumamente dúctil. Puede utilizarse en las modalidades de enseñanza en el aula del instituto o a través de medios de comunicación virtuales, con casos especialmente diseñados por el profesor. Y también puede usarse en la enseñanza en las escuelas, en torno a situaciones reales. En todos los casos, esta estrategia facilita:

- la integración reflexiva y realista entre el conocimiento y las prácticas en contextos comunitarios, escolares o del aula;
- la apropiación activa del conocimiento, vinculando la situación práctica con la propia experiencia;
- la construcción del aprendizaje a partir de la reflexión sobre las prácticas, y
- la generación del intercambio con el grupo y las prácticas conjuntas.

[3] Su utilización en la enseñanza universitaria de pregrado se ha extendido. Sin desconocer muchas iniciativas y experiencias, pueden destacarse los programas educativos de la Universidad de Harvard y, en la educación médica, los programas de formación de la Universidad de Maastricht (Holanda) y de la Universidad de McMaster (Canadá). En estos contextos, el ABP enfatiza la enseñanza centrada en el alumno y la construcción activa del conocimiento, integrando momentos y estrategias de instrucción por parte de docentes o especialistas, así como un trabajo tutorial para acompañar a los estudiantes.

Para la elaboración de estos estudios de caso, se requieren dos elementos básicos.

- Una descripción del caso o situación (no forzosamente extensa) y del contexto en el que ocurre, para que los participantes puedan reconocer y analizar sus elementos críticos. Es conveniente utilizar un lenguaje claro y simple, en lo posible bajo la forma de relato.
- Preguntas reflexivas que orientan el análisis, el intercambio, la identificación y explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de formas de acción. Es conveniente inducir la toma de posición personal mediante preguntas como: ¿qué piensa usted? ¿Cómo actuaría en situación similar? ¿Qué tendría en cuenta?, etc.

Además de estos elementos básicos y según sea la situación en análisis, el estudio de caso puede incrementarse con otros componentes informativos:

- reseñas ampliatorias acerca del caso o situación: datos del contexto socio-comunitario, datos institucionales, regulaciones de políticas, estilos culturales, etc.;
- la visión de los distintos actores involucrados en el problema, por ejemplo, las autoridades, los docentes, los alumnos, la comunidad, etc.;
- textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema que amplíen la perspectiva;
- enlaces virtuales de información;

- consulta a especialistas u otros profesores;
- casos o experiencias similares.

Trabajos de campo

Los trabajos de campo son estudios operativos hacia el contexto, escuelas y comunidades, dirigidos a ampliar la comprensión y el análisis, alrededor de datos, informaciones y perspectivas de los actores.

La estrategia pretende estimular la búsqueda de informaciones emergentes del propio contexto –como fuente de conocimiento y base para la reflexión crítica–, así como la capacidad de comunicación y escucha. Los trabajos de campo tienen un alto valor educativo porque permiten integrar el conocimiento propio y la apertura al conocimiento de los otros e incorporan no solo las dimensiones cognitivas, sino también las valorativas y actitudinales. Asimismo, ejercitan las capacidades de búsqueda, registro y sistematización de informaciones, y desarrollan habilidades operativas en el manejo de datos y en la fundamentación de las conclusiones basadas en la información cuantitativa y cualitativa.

Es conveniente la preparación previa de los trabajos de campo, definiendo objetivos y formulando en conjunto encuestas, guías de observación, mapeo del campo, etc. Durante su desarrollo, pueden registrarse videos o grabaciones.

Aunque los trabajos de campo se realizan en terreno, pueden continuarse en las actividades desarrolladas con la modalidad de enseñanza en las aulas del instituto, para favorecer el debate, el intercambio y el trabajo colectivo, y sistematizar las observaciones y resultados.

Seminarios

Los seminarios constituyen reuniones de estudio y debate en torno a temas o problemas que van trabajándose en las prácticas reales, a través de artículos científico-técnicos de revistas especializadas o publicaciones científicas.

Pueden ser presentados por los docentes, para promover distintos conocimientos profesionales, pero también pueden organizarse alrededor de propuestas resultantes de una investigación bibliográfica por parte de los estudiantes, a partir de su acceso a fuentes de información nacionales e internacionales (bibliotecas virtuales, centros de documentación, etc.).

Los seminarios bibliográficos pueden integrarse y complementarse con el estudio de casos reales, de modo de relacionar el conocimiento científico y las prácticas profesionales e institucionales, contextualizando el caso. Asimismo, pueden incorporar orientaciones para la búsqueda bibliográfica independiente en los entornos virtuales de información y conocimiento.

Pasantías

Las pasantías constituyen una estrategia educativa programada, centrada en la presencia del estudiante en distintas instancias de trabajo de una misma escuela, o en diferentes escuelas u organizaciones de la comunidad. Permiten conocer nuevas o diversas formas de trabajo, que enriquecen las propias; incluyen la revisión y el análisis de documentos, materiales, registros, etc. Existen distintas formas de pasantías.

- *Pasantías de observación*: brindan la posibilidad de familiarizarse con distintos contextos escolares y re-

sultan especialmente útiles cuando se llevan a cabo en escuelas que realizan experiencias diferentes, que muestran desempeños más avanzados, que aplican nuevas tecnologías, etc. Incluyen diálogos y entrevistas con los miembros del grupo.

- *Pasantías de participación*: implican integrarse por un tiempo a un grupo de escuela (trabajar con otros), seleccionado por su significación para el desarrollo de nuevas capacidades.

En cualquiera de los casos, las pasantías requieren programación previa, supervisión en el contexto en el que se realiza y evaluación. En todos los casos, es importante la puesta en común con el grupo de estudiantes al completarla.

Reuniones de información y debate

Constituyen sesiones educativas con la presencia de profesores del instituto y/o de invitados especiales. Pueden presentarse bajo la forma de:

- clases;
- conferencias;
- paneles;
- mesas redondas.

Los contenidos se seleccionan atendiendo a su aporte para ampliar la comprensión de las prácticas reales o para el debate de posiciones o enfoques. Pero es necesario que los temas seleccionados así como la forma de presentarlos se vinculen, aporten y se puedan transferir a la práctica.

Las actividades contemplan un tiempo de intercambio y discusión entre los especialistas y los participantes, y pueden incluir videoconferencias.

Supervisión capacitante

La supervisión capacitante es una estrategia impulsada desde hace tiempo en muchos programas de capacitación en servicio en distintas profesiones (Vidal, 1984; Haddad, Davini y Roschke, 1994; Davini, 1995c; Galli, 1995). Integra la práctica efectiva de los estudiantes en las escuelas y en las aulas, con el apoyo y seguimiento del profesor de prácticas y el docente colaborador de la escuela, bajo la forma de tutoría (Perkins y Salomon, 1998).

Evitando la connotación fiscalizadora que muchas veces se atribuye al término *supervisión*, esta estrategia se apoya en la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades en la solución de un problema. Su direccionalidad apunta a la mejora permanente y a la reflexión sobre y en la acción (Schön, 1992; Argyris, 1999) y orienta un modelo de desempeño correcto.

La estrategia puede alternar momentos individuales, con un determinado alumno, y grupales, con quienes comparten una misma función o con el equipo de trabajo. Las formas de interacción son el diálogo y las preguntas reflexivas, la problematización de prácticas, la búsqueda de soluciones y mejoras en conjunto.

Se recomienda que esta sea una actividad educativa permanente en las prácticas iniciales, incluso en las residencias docentes, con evaluación de proceso y de resultados en el desempeño individual y del equipo.

La demostración crítica

La estrategia consiste en la demostración activa, por parte de profesionales docentes experimentados (por ejemplo, los profesores de prácticas, un profesor invitado o el docente colaborador del aula) que asumen una clase y su desarrollo, y con la observación del grupo de estudiantes. El proceso no termina allí sino que continúa con el análisis crítico y la explicación de los principios, conocimientos o estrategias adoptados, y el debate reflexivo de los estudiantes.

Con este marco, la estrategia consiste en la enseñanza directa del docente experimentado en la práctica real, e incorpora las dudas o preguntas que los estudiantes quieran formular. En particular, es útil cuando se seleccionan contenidos nuevos en el aula o de cierta complejidad en el manejo de los grupos de alumnos.

La estrategia era comúnmente usada dentro del enfoque de la práctica como "modelo a seguir o a aplicar", y las nuevas perspectivas la abandonaron por considerar que el papel de los estudiantes resultaba reproductor o pasivo. Sin embargo, los nuevos desarrollos conceptuales han demostrado que la observación no es pasiva si está acompañada por una reflexión y un debate que apunten a la comprensión de la estructura de soporte de la acción, lo que representa un importante ejercicio cognitivo: elaborar la información y reconocer las normas y principios que regulan las prácticas. En otros términos, comprender cómo se hace, por qué y para qué se lo hace (Novak y otros, 1975).

En segundo lugar, han mostrado que quienes aprenden no son reproductores mecánicos y verticales de aquello que se les enseña. Quienes aprenden ponen en marcha un sistema autorregulado, para corregir sus acciones y el curso de las prácticas. Gracias a esta autorregulación y a la comprensión de lo que hacen, pueden incluso desarrollar nuevas formas de acción, la inventiva y la creatividad, integrando las distintas experiencias (Nussbaum y Novick, 1982).

Finalmente, como ya se ha destacado, se puede aprender mucho de los experimentados y de las personas que saben hacer en las prácticas (Argyris, 1999).

La enseñanza entre pares

La estrategia, centrada en la enseñanza, implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo observado con la moderación del profesor a cargo.

Esta estrategia es particularmente fértil para las primeras prácticas docentes y desarrolla el aprendizaje cooperativo y grupal. Representa una importante oportunidad para favorecer el trabajo en equipo. Con el análisis reflexivo posterior aprenden todos, tanto los observadores como los responsables del desarrollo de la actividad.

A medida que se avanza, la propuesta de enseñanza puede ser realizada entre pares, pero la puesta en acción es individual.

Los ateneos

De prolongada historia en la educación médica, los ateneos constituyen reuniones para analizar y evaluar casos reales seleccionados de atención de un paciente y/o fami-

lia en particular. Constituyen una importante estrategia de aprendizaje y mejora, pues se discuten las razones que fundamentaron cada una de las decisiones tomadas.

En la formación docente, los ateneos son una valiosa estrategia, a partir del análisis de casos y situaciones particulares, debido a que incluyen informaciones relevantes y se analizan las decisiones tomadas, así como sus obstáculos y resultados. Presentan la potencialidad de construir conocimientos sobre las prácticas concretas, su sistematización e intercambios con el resto del grupo (Alen, 2008). Es interesante que se constituyan en "ateneos didácticos", favoreciendo el eje en la enseñanza y en la construcción e intercambio de propuestas y resultados en las aulas.

Importante estrategia de aprendizaje, para el análisis en conjunto de los hallazgos, los déficits y las razones que justifican las decisiones, en ella también se incluye el reconocimiento de los propios errores u omisiones como un estímulo para el cambio.

En general, esta estrategia es más apropiada para estudiantes de nivel intermedio o avanzado en el trayecto de las prácticas, pero con la participación de los principiantes, para enriquecer su formación. Los ateneos requieren la coordinación de profesores que generen un ambiente de debate y preguntas reflexivas sobre las presentaciones de los estudiantes.

Talleres

El taller es una estrategia participativa que tiene como objetivo llegar a una propuesta o un proyecto de acción en conjunto, para la solución de un problema o de una necesidad, o

para desarrollar una propuesta de acción docente. Consta de actividades integrales e integradoras de aprendizajes.

En otros términos, los talleres siempre deben tener como resultado un "producto para la acción". Pueden ser organizados para cuestiones específicas o ser complementarios a pasantías, trabajos de campo, etc., a fin de incorporar el aprendizaje previo a la elaboración de proyectos o propuestas de acción, e integrar distintas miradas y puntos de vista sobre lo que se construye en conjunto.

Es importante que los talleres tengan una coordinación, con el sentido de facilitar, orientar, acompañar y apoyar a los participantes.

Su realización implica establecer una programación y un proceso con distintas fases:

- definir en conjunto el problema o la necesidad que se intenta superar o mejorar;
- definir en conjunto los objetivos y el plan de trabajo, así como la posible distribución de tareas;
- recuperar las lecturas, entrenamientos y aprendizajes que se hayan logrado previamente, así como las experiencias de los miembros;
- realizar reuniones de intercambio sobre el proceso, y
- sistematizar las propuestas o los resultados.

Residencia

En la etapa final de los estudios, cada estudiante asume la totalidad de las tareas docentes en el aula asignada, bajo supervisión capacitante, durante un plazo estipulado. Se requiere al menos una rotación en un período determinado en aulas de dos ciclos escolares distintos en la escuela asignada.

ESTRATEGIAS Y GRADUALIDAD

Considerando la gradualidad del proceso de formación y los crecientes niveles de responsabilidad de los estudiantes, se deben discriminar las estrategias más adecuadas según la etapa de formación. A continuación, se ofrece un cuadro solo a título de ejemplo. En su programación, los profesores de prácticas docentes pueden seleccionar, graduar y organizar, distribuyendo las estrategias por cuatrimestre para cada etapa/año de estudios.

Cuadro 4.1

Etapa/año de estudios	Estrategias posibles
1ª etapa	Trabajos de campo Supervisión capacitante Pasantías de observación Pasantías de participación Seminarios Estudios de casos prefigurados Reuniones de información y debate
2ª etapa	Pasantías de participación Talleres Enseñanza entre pares Estudios de casos reales Demostración crítica Supervisión capacitante Ateneos Reuniones de información y debate Seminarios y búsqueda bibliográfica
3ª etapa	Pasantías de participación Talleres Enseñanza entre pares Enseñanza individual Estudios de casos reales Demostración crítica Supervisión capacitante Ateneos Reuniones de información y debate Seminarios y búsqueda bibliográfica
4ª etapa	Residencia Supervisión capacitante Reuniones de información y debate

ACERCA DEL ROL DOCENTE TUTORIAL

A diferencia de otras situaciones de enseñanza, la formación en el campo de las prácticas profesionales docentes apunta a que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propios de la acción, en forma razonada y dentro de espacios manejables.

Desde este lugar, se han desarrollado *modelos de trabajo docente tutorial*, como modo de desarrollar la enseñanza en el contexto real, apoyando el razonamiento previo a la acción, durante la acción y después de ella, facilitando la elaboración del conocimiento y de las experiencias. Quien enseña debe estar dispuesto a centrar sus actividades y sus intervenciones en el aprendizaje del estudiante, actuando como orientador, apoyo o facilitador (Schön, 1992; Perkins y Salomon, 1998).

Este rol tutorial es muy apropiado para los profesores de prácticas, otros profesores intervinientes y para los docentes colaboradores. El trabajo grupal otorga gran flexibilidad a todo el proceso, en labor colaborativa, en debates, en intercambio de ideas y experiencias. Aprendiendo con otros, cada estudiante desarrolla sus propias habilidades, transformándolas en herramientas para la acción.

Tal función no es pasiva, sino que requerirá de la orientación activa del docente tutor:

- dando información y retroalimentación permanentes;
- guiando la búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje;
- apoyando la reflexión a través del diálogo;
- ofreciendo ayudas o pistas;

- demostrando en forma crítica;
- proponiendo tareas desafiantes y ayudando en aquello que el estudiante no puede resolver solo;
- favoreciendo el intercambio de ideas, la colaboración y el debate;
- alentando y estimulando;
- aportando retroalimentación (*feedback*) permanente a las tareas en forma personalizada, según las necesidades y características del grupo, y
- vinculando el aprendizaje al contexto y situaciones específicas.

En el proceso, se alienta la integración entre el conocimiento sistemático y las prácticas, entre lo general y lo local, entre el aprendizaje común y el tratamiento particular de los problemas. Pero lo más importante es comprender que el aprendizaje no se agota en que los alumnos adquieran la información transmitida, sino en la capacidad para analizarla, reflexionar sobre ella, cuestionarse activamente y resolver problemas.

LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Es común que la evaluación se asocie al acto de calificar y certificar los logros de los estudiantes. Si bien ello es necesario, esta visión resulta muy restringida, ya que limita la importante función pedagógica de la evaluación como parte misma del proceso de enseñar y aprender.

La forma privilegiada en relación con las prácticas docentes es la evaluación de proceso, acompañando las distintas etapas e instancias de formación. La evaluación de proceso es continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de

las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas.

Una evaluación docente valiosa, productiva y oportuna implica:

- suministrar retroalimentación permanente y oportuna a lo largo de las actividades. Las observaciones, los comentarios y los apoyos son oportunos cuando no se dejan para el final, sino que se realizan en el momento en que el grupo o el participante puede corregir o mejorar lo que hace;
- estimular para mantener el ritmo y el progreso. Cuando no hay retroalimentación, la motivación y el trabajo tienden a decaer;
- plantear desafíos para superar los logros, de modo reflexivo, para la permanente revisión y progreso.

Con los distintos dispositivos y estrategias para la formación en las prácticas docentes se valoran capacidades y contenidos de las prácticas, en términos de:

- identificar y priorizar necesidades y problemas en contexto, por el análisis reflexivo y la búsqueda activa de informaciones;
- integrar y recuperar críticamente aprendizajes y conocimientos alcanzados en la formación en otras disciplinas;
- organizar situaciones de aprendizaje en las aulas, considerando las necesidades y características de los alumnos;

- gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos;
- programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias, utilizando nuevas tecnologías;
- generar una disposición para el trabajo en equipo y para la elaboración conjunta de propuestas de mejora de las prácticas;
- reflexionar sobre sus prácticas, autoevaluando sus dificultades, obstáculos y progresos, y
- estimular la iniciativa y autonomía para el aprendizaje continuo.

La evaluación continua, de proceso y también de resultados de estas distintas capacidades y contenidos requiere estrategias de evaluación y de recursos específicos que no se agoten en una instantánea específica de un desempeño. Por el contrario, es necesario el seguimiento del proceso en forma gradual y acumulativa, así como la participación del estudiante.

A continuación se proponen algunos recursos no solo educativos, sino que contribuyen de modo trascendente con la formación misma, porque brindan la oportunidad de reflexión continua de los estudiantes a lo largo de su experiencia, favorecen la autoevaluación y la metacognición (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Davini, 2008).

- *Cuaderno de narraciones personales:* es un libro de anotaciones realizadas por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias que él valora en el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos registros aluden a experiencias realizadas tanto dentro del período escolar como fuera de él, pero todas vinculadas con la enseñanza. El libro de anotaciones expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los alumnos, pero compartidos con los profesores; los estudiantes se los llevan al terminar el trayecto de prácticas o al irse de la escuela. Los registros personales son muy valiosos para apoyar el autoconocimiento.
- *Portfolios:* son la recopilación y el archivo (en una carpeta desplegable, con elementos divisorios de clasificación interna) de los trabajos, las experiencias y producciones significativos, como muestras documentadas de sus logros personales a través del tiempo. Cada estudiante arma su portafolio, pero lo comparte con el profesor y dialogan sobre sus trabajos. El alumno puede seleccionar materiales que, tal vez, no serían incluidos por el profesor, pero ello también permite evaluar la percepción que el alumno tiene de sus producciones. Las distintas divisiones pueden ser clasificadas según se decida, por ejemplo, por semestre de actividad (para recuperar el proceso y los avances a lo largo de ese trayecto) o por tipo de materiales, por ejemplo, informes reflexivos, trabajos colaborativos o en equipo, planes de trabajo, análisis de problemas, etc., de manera de ejemplificar una gama de experiencias y aprendizajes.
- *Registros de logro:* son elaborados por los profesores sobre las capacidades, habilidades y resultados logrados por el estudiante. Incluyen no solo los académicos sino también las cualidades personales desarrolladas en la enseñanza. Constituyen una compilación sucinta de logros de los alumnos en distintas esferas, y se registran en forma progresiva y no solo al final de una secuencia de enseñanza. Materialmente, pueden organi-

zarse en un cuaderno o en un fichero. Las anotaciones del profesor se comparten con los alumnos y estos se las llevan al completar el trayecto. Contribuyen a afianzar la autovaloración de los alumnos.

Estos recursos forman parte de la evaluación del proceso mismo de la formación, favoreciendo el diálogo entre los estudiantes y los profesores, y la comunicación de criterios claros y transparentes de valoración de los aprendizajes. Con ello, la evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos y apoya la motivación, por su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Davini, 2008).

ACERCA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

La evaluación no se ocupa solo de los aprendizajes de los estudiantes sino también del valor y de la pertinencia del programa docente mismo, así como de la calidad de los procesos, estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de esta evaluación es el análisis y la mejora permanente del programa propuesto. De esta forma, la evaluación es integral y en ella participan distintos actores:

- los profesores, los docentes colaboradores y otros actores participantes del proceso, valorando el desarrollo del programa, los logros y obstáculos observados, las propuestas para su mejora;
- los estudiantes, evaluando y autoevaluando sus aprendizajes, el desarrollo del programa, los contenidos, las estrategias, los recursos, las actividades y la labor docente. Además de los recursos de evaluación de proceso antes mencionados, pueden utilizarse cuestionarios para estos fines, y
- los responsables por la gestión de las instituciones educativas intervinientes, que realizan un seguimiento del desempeño, los cambios o las mejoras en las prácticas profesionales o en el trabajo en equipo, entre otros factores.

5. EDUCACIÓN PERMANENTE EN LAS PRÁCTICAS

Cuando nos sentimos demasiado cómodos, dejamos de crecer. Los estudiantes pueden presionarnos para que trabajemos dentro de su zona de bienestar. Seamos generosos en este aspecto. Lo bastante generosos como para ayudarlos a aprender a estar incómodos.
HERB THELEN a BRUCE JOYCE, 1963 (cit. en Joyce y Weil, 2002: 447)

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN PERMANENTES

Las teorías clásicas del aprendizaje, dominantes desde mediados del siglo XX, se han caracterizado por la tendencia a explicar los procesos de aprendizaje aislándolos del contexto en el que ocurren. Desde el punto de vista teórico, este enfoque parecería representar una continuidad de las polémicas sobre qué es lo innato y qué es lo aprendido y cuál de los dos factores define el comportamiento. En este debate, propio de los años cuarenta, lo importante era aislar a los sujetos de la influencia del ambiente. El desarrollo posterior de las teorías parecería haber profundizado este recorte. Desde el punto de vista metodológico, los protocolos de investigación han supuesto importantes esfuerzos por observar los comportamientos individuales con mínima influencia del ambiente.[1]

[1] En muchos casos, estos protocolos de investigación incluyeron los estudios con cámara Gesell, para observar el comportamiento aislado de la influencia del ambiente y de otras personas.

En la misma dirección, la mayor parte de las teorías clásicas del aprendizaje han concentrado su interés en el proceso de desarrollo (maduración y aprendizaje) y, por lo tanto, han focalizado su atención en el período de la infancia. Aun la corriente vigotskiana, que otorga un papel especial al ambiente, tiende a centrarse en ese período del desarrollo.

Esta tendencia ha sido reforzada por pedagogos y educadores, que conciben al ambiente dentro de la relación adulto/niño, orientados a comprender los procesos de aprendizaje en el aula. El espacio del aula escolar, y aun del aula universitaria o de educación superior, constituye una suerte de ámbito aislado y protegido de las influencias del ambiente externo. La visión excesivamente escolarizada del aprendizaje ha penetrado buena parte de las producciones, a pesar del esfuerzo de pedagogos notables, desde Dewey a McLuhan o Illich, que aspiraron a abrir las fronteras de las aulas.

Este rasgo teórico y metodológico constituye al mismo tiempo una fortaleza y una debilidad de esas teorías clásicas: ayudan a entender la evolución del niño, pero no contribuyen demasiado a entender cómo es que ciertos contextos facilitan mientras otros dificultan determinados aprendizajes, concepto particularmente importante cuando se está trabajando en educación de adultos en situaciones de trabajo.[2]

En la actualidad, las nuevas tendencias teóricas y la investigación han dado un giro importante. Parafraseando a Perkins y Salomon (1998), el aprendizaje social está en el aire. Las observaciones y experiencias diarias, así como nuevos estudios, muestran que el aprendizaje se concreta y desarrolla más allá de los confines de la mente individual. Sin embargo, la insistencia de muchos autores en el entendimiento del aprendizaje como un proceso y resultado del individuo ha descuidado y muchas veces ignorado la dinámica social del aprendizaje durante muchos años (Gardner, 1988).

Este vacío ha sido recientemente corregido. Hoy existe, en cambio, un importante acervo de conocimientos y de experiencias que muestran que lo individual y lo social son aspectos integrados en una sinergia en la que un polo potencia al otro. Por un lado, el aprendiz individual requiere de la interacción con otros y de la influencia social para construir sus conocimientos y habilidades transferibles a sus prácticas. Por otro, el aprendizaje constituye un proceso colectivo y participativo, una activa comunidad de experiencia, en la que influyen el ambiente, el contexto, la interacción y la situación (De Vries, 1997; Bandura, 1989; Greeno, 1997; Perkins, 1992, entre muchos otros).

Asimismo y por otras vías, una nueva corriente de pensamiento se originó en las concepciones de educación permanente, desarrolladas tanto en experiencias concretas como en formulaciones de teoría desde comienzos de la década de los setenta, y particularmente difundidas por Unesco. Ellas facilitaron el reconocimiento del adulto como sujeto de la educación (tradicionalmente centrada en el niño) y la ampliación de los ámbitos de aprendizaje, más allá del ambiente escolar, a lo largo de toda la vida y en contextos comunitarios y laborales (Le Boterf, 1979; Barquera, 1982, entre muchos otros). Esta corriente ha permitido entender que el enseñar y el aprender ocurren durante toda la vida: se deben ampliar los espacios educativos fuera del aula e incorporar la vida cotidiana de las organizaciones y las prácticas sociales y de trabajo como ambientes de aprendizaje permanente. En otros términos, se reconoce el potencial educativo de la situación de trabajo.

[2] Diversos estudios destacan los límites y carencias que se observan entre lo aprendido en la formación de grado, particularmente en la educación profesional, y el momento de inserción en las prácticas laborales.

Los estudios acerca de las organizaciones también colaboran sustantivamente para comprender el aprendizaje en el trabajo y los intercambios que facilitan o impiden el cambio en las instituciones. Desde la perspectiva de aprendizaje en contextos organizativos, distintas teorías se muestran particularmente útiles para considerar el papel del contexto, de la reflexión y de la práctica en el proceso de aprendizaje, particularmente en ámbitos de trabajo (Bateson, 1998; Argyris, 1999; Schön, 1992).

EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA

Como en el ejercicio de todas las profesiones, los docentes desarrollan sus conocimientos prácticos en forma permanente, en las aulas y en los distintos contextos. La acción es la manera en que dan sentido a la vida cotidiana y a sus tareas, en que se muestran ante los demás y ante sí mismos y en que preservan las organizaciones; está constituida por conductas imbuidas de significados y también de aprendizajes.

De acuerdo con Gore y Vázquez Mazzini (2002), las prácticas son, a la vez, contenido y medio del aprendizaje. Contenido, porque a través de interacciones de distinto tipo y en diferentes instituciones aprendemos las prácticas propias de la institución. Medio, porque la participación en la práctica es el único modo de lograr aprendizajes significativos. En la misma línea, se destaca que la práctica no equivale a la acción irreflexiva. Tras toda práctica siempre hay una teoría (ideología, conocimientos o conjunto de compromisos básicos).

Los docentes aprenden con otros, en forma tácita y natural, participando de las prácticas en las escuelas y en las distintas comunidades de las que forman parte, en las interacciones cotidianas. Por eso, para esta corriente, es poco relevante la distinción entre "instituciones de aprendizaje" (escuela, universidad) y cualquier otro tipo de instituciones.

A través de las prácticas y del intercambio con otros, los docentes van construyendo su experiencia. No se trata de una simple sumatoria de años en servicio, sino de la decantación reflexiva de su actuación, corrigiendo errores, actualizando formas de acción, tomando decisiones, afrontando riesgos, recuperando estrategias que han dado buenos resultados, reinterpretando su rol y el currículo, interactuando con los miembros de la comunidad (lo que incluye a los padres), previendo su propia formación permanente.

Sin embargo, la construcción de la propia experiencia práctica no alcanza, por más rica que esta sea. Por un lado, la evolución del conocimiento es constante y requiere de permanente actualización por otras vías. Por otro, las escuelas son instituciones públicas políticamente reguladas, sujetas a nuevos proyectos, a nuevos requerimientos a los docentes, cuando no a programas de reformas.

CAPACITACIÓN Y EDUCACIÓN PERMANENTES

Desde las prácticas, las acciones de formación docente en ejercicio no son nuevas y tienen una larga historia a través de la capacitación. La capacitación ha sido (y sigue siendo) una de las acciones más comunes y extendidas en el ámbito educativo y de muchas organizaciones.

Gran parte del esfuerzo para lograr aprendizajes se produce en la capacitación, esto es, las acciones intencionales y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las

escuelas y organizaciones no proveen, al menos en escala suficiente, por otros canales.

Varios de los nuevos programas de capacitación han realizado un importante avance en sus experiencias. Sin embargo, muchos otros mantienen en general un significativo retraso en los estilos y las prácticas de capacitación, repitiendo la misma fórmula a lo largo del tiempo, a pesar de la continua renovación de los enfoques y propuestas en este campo.

En cualquier caso, el diseño básico de la capacitación supone reunir a la gente en un aula, aislándola del contexto real de trabajo, colocarla ante uno o varios especialistas que saben y que les transmiten conocimientos para que los transfieran a las prácticas. La primera intención es sensibilizar al grupo acerca del valor del nuevo enfoque o conocimiento y comunicar la mejor forma de entenderlo. Algunas veces se incluye, posteriormente, una "cascada" de encuentros, desde los equipos principales a los grupos de los niveles operativos, a través de docentes multiplicadores. La expectativa (y el supuesto) es que la difusión de dichos conocimientos e informaciones tendrá un correlato certero en la aplicación a las prácticas de trabajo.

En muchos casos, el programa y el proceso de capacitación se organizan en función de los *temas* en cuestión, pero no necesariamente con los *problemas* de la práctica concreta o con los comportamientos que deberán movilizarse. Por ello, desde la misma programación de las actividades deberá establecerse la ligazón entre los temas y las prácticas docentes.

Aun cuando se incluyan las estrategias adecuadas, no siempre se tienen en cuenta los *tiempos* necesarios para instalar o cambiar un comportamiento, como si luego de algún número de reuniones los cambios se concretasen en la

realidad. Así, las acciones de capacitación se centran en los tiempos del programa y se diluyen posteriormente.

Otra cuestión que incide en la problemática de los tiempos es que la capacitación ha tendido a ser una estrategia *discontinua*, con rupturas en los tiempos, y una *superposición* de programas. Ello lleva a una multiplicación de actividades con muy baja coordinación entre sí, lo que se asemeja más a un *bricolaje* que a un programa de acción sistemático.

La experiencia acumulada a lo largo de décadas ha mostrado que el momento de la aplicación a la práctica nunca llega y que el cúmulo de esfuerzos y recursos no alcanza los resultados esperados. A pesar de las evidencias, se insiste en este estilo de capacitación, constatando que la lógica académica suele estar incorporada sutilmente en los modelos mentales.

A pesar de las venturas y desventuras de la capacitación, esta constituye un componente indispensable en la formación profesional en ejercicio. Entre sus fortalezas puede destacarse la visión de "escala". La capacitación ha tendido siempre a alcanzar a un gran número de docentes y es necesario mencionar que puede ser útil para algunos objetivos, tales como la actualización generalizada de conocimientos, de nuevos enfoques, nuevas informaciones o tecnologías, o para la implantación de temas definidos como relevantes desde una nueva política. La revisión de sus problemas recurrentes colabora con la búsqueda de estrategias de mejora, considerando especialmente su efectividad para las prácticas profesionales y su continuidad en el tiempo, enriqueciendo su concepto y tecnología.

Entre sus debilidades, dentro de esta lógica, la capacitación no es adaptable ni especialmente útil para el desarrollo de capacidades específicas y organizacionales, tales como el

trabajo en equipo, formas de liderazgo o problematización de prácticas situadas, entre otras. Estos objetivos requieren estrategias que no rompan la estructura del grupo de trabajo de escuela. También, desde la gestión educativa, es importante destacar el bajo seguimiento y evaluación de los aportes de la capacitación y sus resultados. Pareciera que se reduce y circunscribe al reconocimiento de la capacitación y a la acreditación de puntajes en el legajo individual de los docentes.

Ya desde otro ángulo, a partir del enfoque de educación permanente, las formas de capacitación se han transformado profundamente en concepto y metodologías, acompañando, por un lado, la reflexión crítica de las tendencias clásicas y, por otro, incorporando los aportes de la sociología de las organizaciones, el análisis institucional y la perspectiva de la educación de adultos, particularmente en situaciones de trabajo.

Estos enfoques representan un importante giro en la concepción y en las prácticas educativas:

- al incorporar el enseñar y el aprender a la vida cotidiana de las organizaciones y a las prácticas sociales y de trabajo, en el contexto real en el que ocurren;
- al modificar sustancialmente las estrategias, por partir de la práctica como fuente de conocimiento y de problemas, poniendo en cuestión el propio quehacer, y
- al abordar el equipo o el grupo como estructura de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias.

La aproximación al mundo de las prácticas en los mismos contextos de la acción ha sido inevitable. Acercar la educación a la vida cotidiana se asienta en el reconocimiento del potencial educativo de la situación de trabajo; en otros términos, que en el trabajo se aprende y se decanta la experiencia (Davini, 1994).

Ello supone tomar las situaciones diarias como "palanca" del aprendizaje, analizando reflexivamente los problemas de la práctica, valorizando el propio proceso de trabajo en el contexto en que ocurre y recuperando la experiencia construida en su transcurso. En esta perspectiva, los aprendizajes individuales son integrados, compartidos y puestos en acción a través de la coordinación de la conducta de distintos individuos, lo que, necesariamente, incluye a los que ocupan posiciones diferenciales en la organización en términos de jerarquías.[3]

Se debe destacar que las nuevas tendencias pueden incluir, en una o más etapas de su desarrollo, actividades de enseñanza en un aula deliberadamente diseñadas. Pero este tipo de actividades son solo una parte del proceso, integradas dentro de un marco de capacitación amplio, en que las situaciones de trabajo en aula son solo un momento de retroalimentación para el análisis de la práctica y el desarrollo de nuevas acciones.

La secuencia básica de actividades dentro de esta estrategia de formación en servicio es la siguiente.

- Partir del análisis participativo de necesidades en las prácticas docentes. En esta fase, es necesario evitar que se reduzca a una mera catarsis personal o grupal,

[3] Este enfoque ha dado lugar a experiencias de desarrollo organizacional, círculos de calidad, etc. En la literatura pedagógica, véase, por ejemplo, Carr y Kemmis (1988). En el ámbito de otras organizaciones, véanse Pain (1992), Le Boterf, Barzuchetti y Vincent (1993), OIT/CINTERFOR (1997), entre muchos otros.

o que se desvíe a problemas cuyos origen y resolución o mejora no dependen de la capacitación.

- Identificar y focalizar el problema a tratar y compartir las experiencias.
- Estudiar el problema a partir de informaciones y lecturas incluyendo datos provenientes de la propia escuela (estadísticas o datos cuantitativos, resultados de aprendizaje, etc.), analizarlos y debatirlos.
- Proponer acciones para solucionar o mejorar el problema.
- Poner en práctica esas acciones y evaluarlas.

Sin embargo, conviene destacar algunas debilidades. Para su efectivo desarrollo a través del tiempo existen algunos requerimientos organizacionales relevantes. El primero es la definición del rol y presencia de facilitadores, animadores, tutores o coordinadores de este proceso, con tareas específicas en una o en más escuelas de la zona, rotando entre ellas. Entre las tareas de los facilitadores/capacitadores se destacan la dinamización del proceso, la orientación y reorientación de la participación, la focalización en problemas relevantes, la búsqueda y provisión de materiales para el estudio del problema, el seguimiento del proceso de puesta en práctica y evaluación. El segundo es la previsión de un tiempo de reuniones generales o por grupos dentro del ámbito de las escuelas o fuera del horario escolar. A menudo resulta difícil lograr estas condiciones ya que suponen cambios y acuerdos complejos de negociar.

FORMACIÓN CONTINUA. DESARROLLO ACADÉMICO Y GRUPOS DE REFLEXIÓN

En las últimas décadas, se ha enfatizado que la formación de los docentes no culmina con la formación inicial o de grado, y que se hace necesario pensar e impulsar la formación continua, en el corto, mediano y largo plazo, acompañando toda la vida laboral de los docentes.

La denominación "formación docente continua" circula en muchos documentos, tanto académicos como de políticas educativas, desde hace ya varios años. Del mismo modo, se han hecho importantes esfuerzos, se han generado distintos programas, tanto locales como nacionales, han participado diversos actores y se han invertido muchos recursos para apuntar hacia este desarrollo. Pero no siempre se les ha dado una continuidad, manteniendo lo válido y agregando nuevas estrategias. Además, no siempre se ha clarificado suficientemente su direccionalidad; en otros términos, ¿apunta a la actualización de conocimientos? ¿Al desarrollo de nuevas capacidades? ¿A promover la superación de los problemas sustantivos y recurrentes en la enseñanza? ¿Al incremento de experiencias?

Estos distintos propósitos y otros más no constituyen aspectos aislados o excluyentes. Pero definir la orientación del proyecto parece ser previo a la definición del plan y de las estrategias. Asimismo, es importante considerar si lo que se busca son aprendizajes individuales o de grupos específicos, o la mejora de las capacidades institucionales.

Buscando superar los viejos problemas, en los últimos años se ha ido desplazando la capacitación, sea por entender que conlleva sus viejos o recurrentes problemas o por considerarla como una estrategia que desconoce las capacidades

del docente, particularmente construidas desde la experiencia, y lo ubica en un lugar de "receptor". Así, la formación continua se ha ido constituyendo desde dos orientaciones no excluyentes.

- A través de actividades académicas, en programas de postítulos y posgrados orientados a la actualización y la mejora del currículo profesional personal, abarcando a docentes que voluntariamente se matriculan, pertenecientes a distintos ámbitos sociales y escolares.
- A través de proyectos coordinados centralmente para el análisis de las prácticas, a partir de los cuales se recuperan conocimientos implícitos de los docentes que participan voluntariamente, utilizando las narrativas de la experiencia y vinculando a grupos determinados de docentes.

Sin duda, todos los esfuerzos y las estrategias pueden ser aportes para la formación continua de los docentes. Al mismo tiempo, cada estrategia, por sí misma, no alcanza a cubrir todas las necesidades de las prácticas y de las escuelas, tiene sus límites implícitos, e incluso, efectos no esperados.

En cuanto a la primera de estas estrategias, es importante valorar que los docentes puedan y tengan oportunidades de desarrollo individual académico, en un plan integrado que supere la fragmentación de cursos aislados. En cuanto a la segunda estrategia, es importante valorar el papel activo que se otorga al docente en el análisis, la reflexión, la sistematización, el intercambio y los aportes de sus propias experiencias.

Sin embargo, ambas estrategias presentan limitaciones. Respecto de la primera, existe gran cantidad de evidencia en cuanto a que los desarrollos individuales raramente se trasladan a la acción colectiva. Respecto de la segunda, aunque sea valiosa la iniciativa personal, la formación continua no es solo un proceso meramente voluntario. Es también, y muy especialmente, una estrategia global para todos los docentes de los distintos niveles escolares, con fines de que las escuelas progresen, y se logre una escolaridad inclusiva, de calidad y con mejores resultados.

HACIA UNA ESTRATEGIA INTEGRADA DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Las distintas necesidades y alternativas de educación permanente de los docentes en actividad podrían integrarse en un programa amplio y comprensivo, que permita valorar los aportes de cada proceso, amortiguar sus limitaciones y contribuir al desarrollo de las escuelas y la superación de los problemas en y de la enseñanza que atraviesan todo el desarrollo escolar y se dan en distintas regiones o contextos.

Así puede integrarse la capacitación a larga escala, con fines de actualización y entrenamiento en torno a una programación definida centralmente, con la capacitación en servicio con el propio grupo de trabajo, lo que supone una dinámica interna en la organización y distribución de roles para facilitar y orientar este desarrollo y el análisis reflexivo de las prácticas situadas.

Los distintos programas o propuestas de capacitación pueden desarrollarse a través de tres modalidades básicas, aunque combinables entre sí. En cualquiera de las modalidades, es fundamental prever la programación y el seguimiento y evaluación, favoreciendo la acreditación de los resultados.

- *Presencial*: es, tal vez, la modalidad más extendida y clásica e implica la interacción cara a cara entre el docente y el grupo de participantes. En general, quienes enseñan o conducen son responsables por la selección de los temas, los recursos y las actividades, y tienen un mayor control sobre los contenidos. Puede desarrollarse con estrategias más estructuradas con fines de actualización o entrenamiento, reuniendo a participantes de distintas escuelas en un local determinado, o puede realizarse dentro de una misma escuela, en la educación permanente en servicio.
- *A distancia*: esta modalidad está creciendo en los últimos tiempos, particularmente por la extensión de Internet y el desarrollo de plataformas especialmente diseñadas con objetivos pedagógicos. Alcanza a un gran número de participantes de distintos contextos, de una o varias disciplinas, favoreciendo la llegada a numerosos puntos del país y el intercambio activo entre los profesionales. Los participantes tienen mayor autonomía para el aprendizaje, tanto a través del intercambio de experiencias y situaciones, como por la búsqueda activa en fuentes de información. Asimismo, la modalidad a distancia puede realizarse a través del desarrollo de materiales impresos y de videos.
- *Semipresencial*: es un formato combinado, que puede enfatizar la modalidad presencial pero complementarse con actividades realizadas en línea, o bien centrarse en la modalidad a distancia, con algunos encuentros presenciales.

Entre las variadas *estrategias y recursos*, se puede contar con un abanico de posibilidades. Cada uno tiene sus aportes y limitaciones, pero con alternativas de complementación con otras estrategias, integradas en un plan. Sin pretender agotar otras posibilidades, destacamos los siguientes.

Cursos de actualización

Sus contenidos se organizan a partir de temas o problemas relativos a avances del conocimiento, de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, y desde las prioridades para el desarrollo de las escuelas. Es importante que se continúen a lo largo del tiempo, profundizando y avanzando, en lugar de ser específicos y esporádicos. Los cursos pueden desarrollarse en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, e incluir conferencias con invitados especiales, videos, videoconferencias y debates.

En la selección de los temas debe lograrse un adecuado equilibrio entre la actualización y las prácticas concretas. Pueden presentarse orientaciones y materiales de profundización de interés profesional, pero se deben destacar centralmente aquellos contenidos que demuestran la potencialidad de dar respuestas a las prácticas y las competencias o capacidades requeridas para estas.

Cursos para el entrenamiento técnico o tecnológico

Sus contenidos y actividades se organizan a partir del conocimiento y manejo de tecnologías, procesos y procedimientos, o para la formación en nuevos roles profesionales requeridos por las escuelas. Se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico. Pueden incluir simulaciones, demostraciones, videos y debates.

Módulos impresos con o sin foros de debates en línea

Representan la capacitación a través de materiales impresos autoadministrados, alrededor de temas/problemas relevantes, pero pueden involucrar algunos encuentros presenciales o un foro de debates en línea, acompañando el análisis de los problemas. Con ello se reduce el peso del estudio individual y se potencia el intercambio. Permiten llegar a muchos docentes.

Los módulos pueden ser secuenciales y completar un programa. Requieren programación y diseño didáctico. Pueden incluir: diseño gráfico, guía de actividades, lecturas, diversas actividades de aprendizaje alrededor de los temas o problemas, ejercicios de reflexión, bibliografía y enlaces para la profundización, actividades de evaluación y autoevaluación de proceso y de integración.

Cuadernos de estudio y experiencias

Pueden ser cuadernos diversos, independientes entre sí, sobre distintos temas o problemas, o bien cuadernos de sistematización de experiencias. Aunque su estructura sea más simple que la de los módulos, requieren también diseño gráfico y programación del material.

Suelen incluir lecturas o artículos sobre temas relevantes, ejercicios de análisis, reflexión, estudio de casos o recomendaciones para la acción, y sugerencia de otras lecturas para profundización.

Tanto los módulos como los cuadernos de estudio y experiencias se dirigen a un gran número de destinatarios de distintos contextos institucionales. Por esto es necesario cuidar aspectos de lenguaje y comunicación e incluir datos o informaciones de distintos ámbitos, de modo de acercar los conocimientos a las características de realidades diferentes.

Entornos virtuales de aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje han alcanzado un gran desarrollo y potenciado, a través del uso de Internet, la modalidad de educación a distancia más allá de los materiales impresos. Estos entornos virtuales amplían la comunicación entre participantes de distintos contextos, facilitan el acceso a diversos recursos y fuentes de información y tienen el potencial de generar redes de aprendizaje y comunidades de prácticas. Asimismo, tienen el valor de ejercitar en el uso de las tecnologías como medio de acceso a la información y el conocimiento, de relevancia para la enseñanza en la sociedad informacional.

Existen hoy plataformas educativas de libre acceso diseñadas específicamente para desarrollar programas y actividades educativas con objetivos y direccionalidad pedagógicos. Se las denomina de diversas maneras: *entornos digitales de aprendizaje (EVA's), plataformas educativas en línea o learning management system (LMS).*

En el entorno virtual de aprendizaje los docentes pueden disponer de recursos y actividades para facilitar la construcción de nuevos conocimientos y prácticas. Puede integrar:

- recursos de conocimiento e información:
  - textos electrónicos, obligatorios y de profundización,
  - enlaces a bancos de información, bibliotecas virtuales y páginas web,

- videos[4]
- glosarios para consultas,
- listas de interés, etc.

• actividades de aprendizaje:
- lecturas y enlaces,
- estudio de casos,
- ejercicios individuales o en pequeños grupos,
- solución de problemas,
- informes breves,
- proyectos de intervención,
- ejercicios de evaluación y de autoevaluación, etc.

• recursos de aprendizaje, intercambio y comunicación:
- docentes tutores,
- correo electrónico,
- foros de debates,
- chats, etc.

Es posible desarrollar cursos breves de autoinstrucción (aprendizaje individual y auto administrado). Pero el entorno ofrece recursos virtuales, de gran ductilidad y potencialidad para la interacción entre todos los participantes, tales como:

- foros de debates,
- foros de intercambio de experiencias,
- recursos para la preparación de ejercicios o tareas conjuntas (Wikis, Google docs, etc.),
- sesiones de comunicación sincrónica (Skype, Hangout, etc.).

[4] Los videos son un recurso valioso y dúctil. Pueden ser grabados por el docente para orientar el trabajo, videoconferencias de especialistas, videos de experiencias con testimonios de actores, etc. Pueden ser especialmente preparados y editados,pero también existe hoy un importante acervo disponible en Internet.

Del mismo modo, hay distintas formas de aprovechamiento de los recursos web en la educación profesional permanente, tales como:

- realizar búsquedas autónomas navegando en bibliotecas electrónicas, sitios de interés, etcétera;
- desarrollar sitios para disponer de textos, presentaciones en Power Point, videos, etc., utilizados en cursos presenciales;
- crear grupos para facilitar el envío y la circulación de información mediante correo electrónico;
- realizar entrevistas o reuniones con colegas, supervisores y otros profesionales que no se encuentran en la misma ciudad, utilizando recursos de comunicación sincrónica, como Skype, Hangout de Google y otros;
- desarrollar *blogs* para registrar experiencias docentes y para compartir documentos.

Estrategias presenciales

En cuanto a las actividades de educación permanente en servicio, pueden también incluir variadas estrategias, complementarias de las anteriores, complementables entre sí y con valor en sí mismas.[5]

- *Reuniones de intercambio y debates*: se constituyen para el análisis de prácticas y experiencias docentes contextualizadas en la escuela, basadas en el intercambio y discusión de prácticas y experiencias construidas por

[5] Algunas de ellas han sido comentadas con mayor detalle en el capítulo anterior.

los participantes. Es importante aquí la focalización de necesidades, problemas y alternativas de solución.

- *Ateneos de estudio de casos*: implican el aprendizaje a partir de casos o situaciones reales, indagación en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, la identificación de problemas y proposición de soluciones o cursos posibles de acción, en forma contextualizada. Puede presentarse un caso realista especialmente diseñado (prefigurado) o utilizarse un caso de las prácticas en la propia escuela, siempre con preguntas reflexivas disparadoras del análisis.
  Esta es una estrategia muy utilizada en otras profesiones, acompañadas por el intercambio y la reflexión, de modo de integrar el conocimiento y las prácticas profesionales e institucionales. Asimismo, pueden complementarse con orientaciones para la búsqueda bibliográfica independiente en los entornos virtuales de información y conocimientos para la profundización.
- *Seguimiento de historias escolares de los alumnos*: es una estrategia de aprendizaje fundamental, que recupera informaciones presentes en las escuelas, generalmente no utilizadas para el estudio y la formación de los docentes; por ejemplo, datos cuantitativos, registros escolares, registros de las historias escolares y resultados de aprendizajes de los alumnos, etc. Permite analizar, estudiar y evaluar situaciones reales y problemas generales en la escuela (por ejemplo, abandonos, repitencia, sobreedad, evaluación de logros y dificultades, etc.), y tomar decisiones colectivas para mejorar las prácticas y los resultados.
- *Seminarios bibliográficos*: representa el estudio de temas y problemas, a través de la selección de lecturas relevantes propuestas por el coordinador docente o especialista o propuestas por los propios docentes como resultado de investigación bibliográfica. Pueden utilizarse textos impresos o electrónicos, a través del acceso a fuentes de información, nacionales e internacionales (bibliotecas virtuales, centros de documentación, etc.).
- *Supervisión capacitante*: la estrategia requiere el apoyo y seguimiento de un supervisor o de un docente tutor. Evitando toda connotación fiscalizadora que muchas veces se atribuye al "supervisor", la supervisión capacitante orienta en un modelo de desempeño correcto, apoyando la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades, y además guía en la solución de un problema. Su direccionalidad apunta a la mejora permanente y a la reflexión sobre y en la acción.
- *Talleres*: como ya hemos definido, es una estrategia participativa cuyo objetivo consiste en llegar a un proyecto de acción conjunto para solucionar un problema o una necesidad. Siempre tiene una consecuencia práctica que se pone en acción y se evalúan sus resultados. Un taller no se agota en una reunión precisa, sino que constituye un proceso activo a lo largo de un tiempo.

DESAFÍOS

El abanico de recursos y estrategias definidos en el punto anterior no constituye un listado ingenuo. Su posible desarrollo implica un complejo, y muchas veces conflictivo, proceso de negociación, en el que intervienen factores y grupos de actores diversos, con distintos niveles de decisión e inci-

dencia y con distintos intereses y multiplicidad de sentidos, perspectivas e intenciones educativas.

La construcción de estas relaciones es dinámica y siempre conforma una trama histórica, política y contextual. En este sentido, la dinámica refleja la realidad y las distintas posiciones ideológicas y políticas que condicionan el desarrollo de las escuelas y de las prácticas. Existen distintas tradiciones en cada contexto, diversas orientaciones de política y normativas para su desarrollo. Por esta razón, es casi imposible interpretar las propuestas sin referencia al contexto en que se generan (Lundgren, 1992).

En la programación de la educación permanente de los docentes en actividad así como en su desarrollo, podemos reconocer diferencias entre el nivel "macro" y el "micro". El primero es el encargado de formular las grandes directrices y de planificar, lo que ya representa un proceso de negociación. El principal actor son las organizaciones gubernamentales, responsables de las políticas públicas y de generar las condiciones para su concreción. Pero también inciden en este nivel las organizaciones docentes, con sus representaciones, concepciones y demandas. Asimismo, participan otros actores, como las universidades, instituciones religiosas, asociaciones y especialistas.

El nivel micro está integrado por las escuelas, centros educativos, institutos, etc. Aunque en un principio pueden verse como ejecutores de las propuestas, tienen un amplio espacio, sea para favorecer su implementación, sea para resistirlas, construyendo un poder paralelo. Entre los obstáculos que pueden presentar se incluyen situaciones objetivas y perspectivas subjetivas y culturales (Stenhouse, 1984: cap. 14; Ball, 1987; Davini, 1999).

- Conflictos de valores, considerando que los docentes pueden ser portadores de supuestos educativos contradictorios con las propuestas.
- Conflictos de poder entre los docentes, directivos y técnicos.
- Brechas de capacidad, si los docentes entienden que el proyecto puede demandar conocimientos y prácticas distintas a las que poseen.
- Falta de claridad en las intenciones de cambio y desconfianza.
- Falta de condiciones materiales, tanto edilicias como de recursos y tecnologías.
- Tradiciones educativas incorporadas al pensamiento de los docentes.
- Marcos legales e incentivos condicionantes de las prácticas.
- Condiciones de trabajo docente y su forma de organización.

Las teorías críticas, con los aportes de la sociología y las ciencias políticas, y por investigaciones empíricas,[6] han colaborado en la descripción y explicación de estos procesos, pero no siempre han apuntado a formular alternativas de acción. En verdad, esto es territorio principal del pensamiento pedagógico que, con base en el conocimiento explicativo y en las orientaciones conceptuales e ideológicas, tiende a orientar la acción educativa, la mejora de la enseñanza y de las prácticas.

Desde esta perspectiva, los distintos actores tienen márgenes de libertad para incidir y tomar decisiones. Lo podrán

[6] Entre los principales exponentes de estas perspectivas, pueden situarse las obras de Bernstein, Lundgren, Apple, Popkewitz, entre otros.

hacer mejor si amplían su mirada y aumentan su comprensión y niveles de conciencia sobre las distintas alternativas, sus fortalezas y sus limitaciones, buscando proyectar un programa integrado en el tiempo. No se trata de elegir una única alternativa, sino la mejor posible en cada contexto. No siempre es fácil. Pero retomando la cita inicial del mensaje de Herb Thelen a Bruce Joyce, si se quiere crecer, es mejor no estar cómodos.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H. (1998): *12 formas básicas de enseñar*, Madrid, Narcea.

ALEN, B. (2008): "Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica", presentación en Seminario-Taller INFOD, Buenos Aires, 2 y 3 de octubre.

ALLIAUD, A. (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. (coords.) (2011) : *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, UBA-Clacso.

ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M. Y SIGAL, C. (2004): *Introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

APPLE, M. (1987): *Maestros y textos*, Madrid, Paidós.

ARCHIBALD, D. Y NEWMAN, F. (1988): *Beyond Generalized Testing: Assessing Achievement in the Secondary School*, Virginia, Reston.

ARDOINO, A. (1978): *El grupo de diagnóstico: instrumento de formación*, Madrid, Rialp.

ARGYRIS, C. (1999): *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica.
ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H. (1993): *Education Still Under Siege*, Westport, Bergin & Garvey.
AUSUBEL, D.; NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa*, México, Trillas.
BALL, S. (1987): *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós.
BANDURA, A. (1989): "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, 44(9): 1175-1184, septiembre.
BARQUERA, H. (1982): "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en *Investigación y evaluación de la innovación en educación de adultos*, México, Centro de Estudios Educativos.
BATESON, G. (1998): *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
BENVENISTE, G. (1995): *The Twenty-First Century Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
BERNSTEIN, B. (1980): "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", en M. Young (comp.), *Knowledge and Control*, 6ª ed., Londres, Collier-McMillan.
— (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
BEYER, L. Y ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la teoría de la reproducción", en T. Popkewitz (comp.), *Formación del profesorado*, Valencia, Universitat de València.
BOURDIEU, P. (1972): *Esquisse d´une théorie de la pratique*, Ginebra, Dotz [ed. cast.: *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Buenos Aires, Prometeo, 2012].
— (1980): *Le sens pratique*, París, Minuit [ed. cast.: *El sentido práctico*, Madrid, Santillana, 1990].

BOURDIEU, P. Y GROS, F. (1990): "Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, 292: 417-425.
BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1969): *Les héritiers: les étudiants et la culture*, París, Minuit [ed. cast.: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009].
BRUNER, J. (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
CAMILLONI, A. Y OTROS (2007): *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
CASTELLS, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, París, La Pensée Sauvage [ed. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991].
CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
— (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
DAVINI, M. C. (1994): "Prácticas laborales en los servicios de salud. Las condiciones del aprendizaje", en J. Haddad, M. C. Davini y M. A. Roschke (eds.), *Educación permanente del personal de salud*, Washington, OPS/OMS, serie Desarrollo de Recursos Humanos, nº 100.
— (1995a): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
— (1995b): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La cuestión de la didáctica general y las didácticas especia-

les", en A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
— (1995c): *Educación permanente en salud*, Washington, OPS/OMS, serie PALTEX, nº 38.
— (1998): *El currículum de formación del magisterio*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
— (1999): *Currículum*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
— (2008): *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana.
— (s. f.): "Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud", disponible en <www.buenosaires.gov.ar>; última consulta: 15/11/2014.
De Vries, R. (1997): "Piaget's Social Theory", *Educational Researcher*, 26(2): 4-17.
Díaz Barriga, A. (1993): *Tarea docente*, México, Nueva Imagen.
Dussel, I. (2005): "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la escolaridad elemental en los últimos años?", en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
Edelstein, G. (1995): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
— (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
Eggen, P. y Kauchak, D. (2000): *Estrategias docentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Eisner, E. (1998): *Cognición y currículum: una visión nueva*, Buenos Aires, Amorrortu.

Feldman, D. (2010): *Didáctica general*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-INFOD.
Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, I*, Barcelona, Paidós.
Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
Filloux, J. (1969): "Formation des enseignants, dynamique de groupes et changement", *Orientations*, nº 30, pp. 21-37.
Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
Galli, A. (1995): "Educación en las Instituciones Asistenciales", en J. C. O'Donnell, *Administración de los servicios de salud*, Buenos Aires, Fundación Hernandarias.
García Aretio, L. (2008): "Diálogo didáctico mediado", *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia* (BENED), junio, disponible en <www.uned.es>; última consulta: 15/11/2014.
Gardner, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós.
Gimeno Sacristán, J. (1978): "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación", en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
— (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata,
— (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
— (1994): "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.

Gore, E. y Vázquez Mazzini, M. (2002): *La formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa*, Buenos Aires, IIPE-Unesco, Fundación Ford, Universidad de San Andrés.
Greeno, J. G. (1997): "Response: On Claims that Answer the Wrong Question", *Educational Researcher*, 20(1): 5-17.
Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (2000): *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*, México, Ciccus-La Crujía.
Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): El ABC de la tarea docente, Buenos Aires, Aique.
Haddad, J.; Davini, M. C. y Roschke, M. A. (eds.) (1994): *Educación permanente del personal de salud*, Washington, OPS/OMS, serie Desarrollo de Recursos Humanos, nº 100.
Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (2000): *Una educación para el cambio*, México, SEP-Octaedro.
Jackson, P. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
— (1998): "El lugar de la narrativa en la enseñanza", en H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
Jonassen, D. (1998): "Designing Constructivist Learning Environments", en C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
Joyce, B. y Weil, M. (2002): *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
Le Boterf, G. (1979): *La investigación participativa como proceso de educación crítica*, París, Unesco.
Le Boterf, G.; Barzuchetti, S. y Vincent, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*, Barcelona, Gestión 2000.
Liston, P. y Zeichner, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

Martínez, J. (2004): "El papel del tutor en el aprendizaje virtual", *revista virtual de la Universitat Oberta de Catalunya*; última consulta: 15/11/2014.
McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
Meirieu, P. (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
Miller, W. y Rollnick, S. (2002): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*, Nueva York, The Guilford Press [ed. cast.: *La entrevista motivacional. Preparar para el cambio de conductas adictivas*, Barcelona, Paidós, 1999].
Morais, A. M. (2004): "Basil Bernstein. Sociologia para a educação", en A. Teodoro y C. A. Torres (orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*, Lisboa, Afrontamento.
Narodoswski, M. y Brailovsky, D. (comps.) (2006): *Dolor de escuela*, Buenos Aires, Prometeo.
Neves, I. (2006): *Recontextualising Processes in a Context of Curriculum Flexibility: The (Un)Changes of New Educational Reforms*, tesis de doctorado, Lisboa, Universidad de Lisboa.
Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
North, D. (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.
Novak, J. y Gowin, B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
Novak, D. y otros (1975): *Explorations in Cognition*, San Francisco, Freeman.
Nussbaum, J. y Novick, S. (1982): "Alternative Frameworks, Conceptual Conflict and Accommodation: Toward a Principled Teaching Strategy", *Instructional Science*, 11(3): 183-200.

OIT/CINTERFOR (1997): *Formación basada en la competencia laboral*, Montevideo, Conocer.

ONRUBIA, J. (2005): "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *Revista de Educación a Distancia* (RED), febrero, disponible en <www.um.es>; última consulta: 15/11/2014.

PAGANO, C. M. (2008): "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Universitat Oberta de Catalunya, enero.

PAÍN, A. (1992): *Educación informal*, Buenos Aires, Nueva Visión.

PERKINS, D. (1992): *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*, Nueva York, The Free Press [ed. cast.: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 2007].

PERKINS, D. Y SALOMON, G. (1998): "Individual and Social Aspects of Learning", *Review of Research in Education*, nº 23, pp. 1-24.

PERRENOUD, P. (1985): *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.

— (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

— (2006): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.

POZO, J. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.

RATHS, L. Y OTROS (1980): *Cómo enseñar a pensar*, Buenos Aires, Paidós.

SANJURJO, L. (coord.) (2009): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.

SANTOYO, R. (1981): "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", *Perfiles Educativos*, nº 118, UNAM.

SAVIANI, D. (1983): *Escola e democracia*, San Pablo, Cortez Editores & Autores Associados.

SCHANK, R. Y CLEARY, C. (1995): *Engines for Education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

SCHWAB, J. (1973): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal Universitaria.

SHEPPARD, L. (1989): "Why We Need Better Assessments", *Educational Leadership*, 46(7): 4-9.

SLAVIN, R. (1994): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Boston, Allyn & Bacon.

SOUTO, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SPIRO, R. Y OTROS (1992): "Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext", en T. Duffy y D. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

STEIMAN, J. (2004): "Prácticas y formación docente", en *¿Qué debatimos hoy en didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*, Buenos Aires, UNSAM.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

TERHART, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", *Revista de Educación*, nº 284: 133-158.

TERIGI, F. (2012): "Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación", presentación/documento básico en VIII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo.

VIDAL, C. (1984): "El desarrollo de los recursos humanos en las Américas", *Educación Médica y Salud*, 18(1): 9-33

WEINSTEIN, C. (1981): "Classroom Design as an External Condition for Learning", *Educational Technology*, 21(8): 12-19.

WERTSCH, J. (1991): "A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition", en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, DC, American Psychological Association.

WIGGINS, G. (1989): "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment", *Phi Delta Kappan*, 70(9): 703-713.

ZABALZA, M. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.